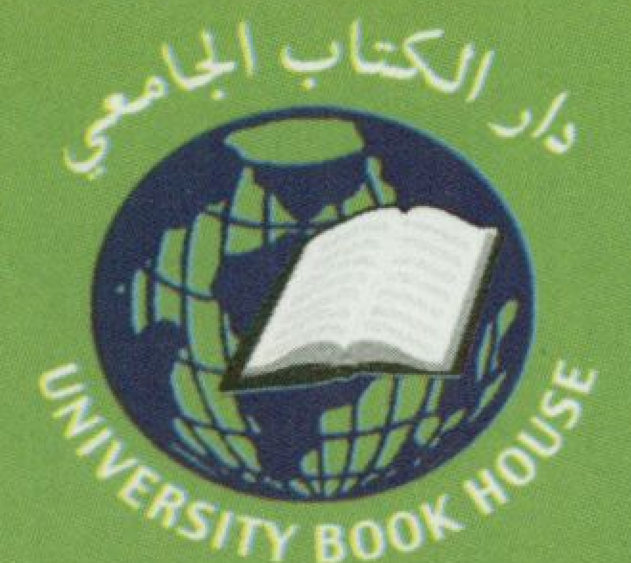
سلسلة

مساعدة الأطفال على تعلم مهارتي القراءة والكتابة

تحفيز التلاميذ على القراءة والكتابة

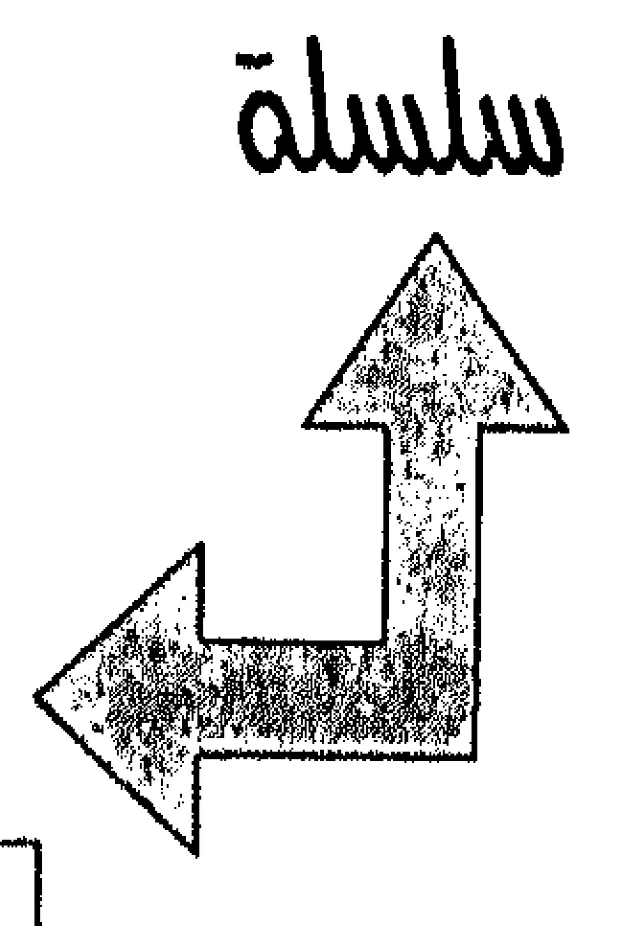
6

LESLEY MANDEL MORROW

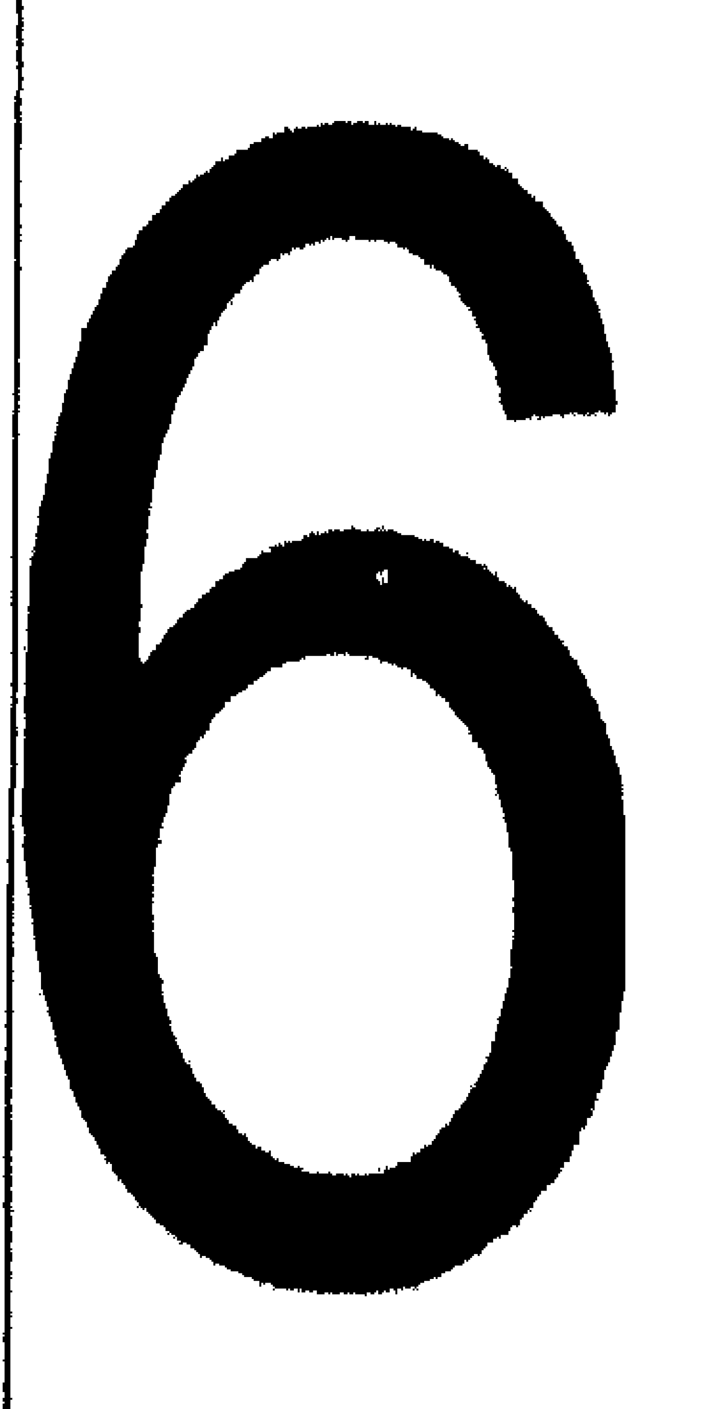


إعداد
قسم الترجمة والتعريب

سلسلة



مساعدة الأطفال
على تعلم مهارتي القراءة والكتابة



تحفيز التلاميذ على القراءة والكتابة
باستخدام أشكال من أدب الأطفال في الصف

تاليف

Lesley Mandel Morrow

Rutgers. The State University of New Jersey

إعداد وترجمة

قسم الترجمة والتعريب بالدار

الناشر

دار الكتاب الجامعي

غزة - فلسطين

2005

الطبعة الأولى

1426 هـ - 2005 م



دار الكتاب الجامعي
University Book House

عضو اتحاد الناشرين العرب
عضو المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين

العين - الإمارات العربية المتحدة ص.ب: ١٦٩٨٣
فاكس: ٧٥٤٢١٠٢ هاتف: ٧٥٥٤٨٤٥ - ٧٥٥٦٩١١ (٣) (٩٧١)
Al Ain - United Arab Emirates P.O.Box 16983
Fax: 7542102 Tel:(971) (3) 7554845 - 7556911
E-mail:bookhous@emirates.net.ae

تنفيذ وطباعة (R.P.C) بيروت - لبنان - تلفاكس: ٢٧٢٢٢٥ ٠٠٩٦١١ خليوي: ٣٣٤٦٤٨ ٠٠٩٦١٣

المحتويات

الموضـــــوع	الصفحة
مقدمة	5
أسئلة موجّهة	12
اتساع رقعة القراء الطوعيين	14
فوائد مرتبطة بالقراءة الطوعية	15
استراتيجيات للترغيب بالقراءة والكتابة	16
المعايير والتحفيز على القراءة والكتابة	18
إعداد بيئة غنية بتعلم القراءة والكتابة	19
نماذج من مراكز تعلم الكتابة والقراءة المصممة بشكل جيد	20
الرقعة الطبيعية	20
ركن المكتبة	22
أدوات أخرى في مركز التعلم	27
المدرس نموذج لتحريك الدافع	29
قراءة القصص وسردها: تحريك الدافع على تعلم معرفة الكتابة والقراءة	31
نشاطات أدبية إضافية نموذجية، ومعدة بواسطة المدرسين	36
استخدام مركز التعلم	39
التعليم المتطور للمهارات خلال فترة مركز التعلم	46
تقييم القراءة والكتابة المستقلة خلال الفترة المخصصة لمركز التعلم	52
تقييم مواقف الأطفال حيال الكتب	54
أفكار من الصف إلى الصف	57
نشاطات وأسئلة	61
نشاطات دراسة الحالة	62
تحفيز التلاميذ على القراءة والكتابة باستخدام أشكال من أدب الأطفال في الصف	63
المعجم	67
المراجع	77

كلمة أولى

لقد أصاب فهمنا خلال العقدين الأخيرين لنمو معرفة الكتابة والقراءة تغييرات مفاجئة. فقد كنا فيما سلف نعتقد أن الأطفال كانوا يتعلمون الكلام والإصغاء خلال سنوات طفولتهم الأولى، ثم يتعلمون القراءة والكتابة في سن الخامسة أو السادسة. أما الآن فإننا ندرك أنهم يبدؤون بتطوير أشكال مبكرة للغة وقدرة على معرفة القراءة والكتابة بطريقة متزامنة ومنذ يوم ولادتهم.

كما أننا اكتشفنا أن الظروف التي تعزز أول تعلم للغة هي نفسها التي تعزز النمو الكلي لمعرفة القراءة والكتابة. هذه الظروف، والمتأتية من المحيط الاجتماعي للطفل، تتضمن الانغماس، والتعليم المباشر، فرصة التدرب، التي يمثلها المدرسون، والتلقين الاسترجاعي.

وقد برهنت (ليسلي ماندل مورّوُ Lesley Mandel Morrow) قيمة انخراط الأطفال في عدة نواحٍ من أشكال اللغة وتجارب التعلم. فقد قدمت أمثلة عدة عن مقاربات الأطفال للكتابة والقراءة كما بينت ضرورة إعطاء الأطفال فرصاً غير محدودة للتدرب. أكثر من ذلك، فإنها قد وضحت الطرق التي يقدم من خلالها الأهل نماذج، وتعليماً مباشراً، والتلقين الاسترجاعي للطلبة اليافعين، في محاولاتهم للقراءة والكتابة. اتخذت الدكتورة مورّوُ وجهة نظر متوازنة حيال تعليمات توجيه التعلم وذلك عن طريق اختيار أفضل تقنيات نظريات التعلم، كنموذج استدلالي أو طريقة لحل مشكلة في سبيل المزيد من التوجيهات المباشرة.

كما يلعب أدب الأطفال دورا مهما في المحيط التعلمي الخاص بـ "مورّوُ". إذ يستفاد من الأدب كنموذج لتعلم اللغة، كما يقدم دافعا قويا لتعلم القراءة والكتابة. إنها نقطة الانطلاق للعديد من نشاطات تعلم القراءة والكتابة. والأمر الأكثر أهمية أن الأدب هو طريق المعرفة. فهو مشكّل حول قصة – إحدى صنائع العقل البشري. تدرك (مورّوُ) أيضا أن المواد المخصصة لأغراض التعلم هي ضرورية لتطور المهارات ولإنجاز المعايير الوطنية، والمحلية للمعرفة المبكرة بالقراءة والكتابة.

أدركت (د. مورّوُ) كذلك أهمية الأهل، الأنسباء، والأجداد، أو أشخاص آخرون يهتمون بالطفل ويتولون القراءة له والاستمتاع بثمار الكتب. وقد بينت كيف أن القراءة للأطفال تؤثر في امتلاكهم اللغة ومن أمثلة ذلك القصة التي تؤثر بشكل جيد في تعلمهم

القراءة والكتابة. كما أظهرت (مورّوُ) كيف يتعلم الأطفال مفاهيم مثل النسخة المطبوعة، والتعامل مع الكتاب، ومشاريع القصص حيث أنها تتداخل مع الكتب. وتخلص (مورّوُ) إلى أن الراشدين يعطون الأطفال المثال وهم يستمتعون بمشاركة القراءة والكتابة مع الأطفال. وقد بينت تأثير وجود مركز تعلم في الصف وتأثير قراءة كتب القصص جهرياً مع المدرس. وقد بينت أنه حين يتعرف الأطفال على الكتّاب والشخصيات كأشخاص حقيقيين، يرغبون بقراءة أعمال أولئك الأدباء والكتابة بطريقة مماثلة لهم. وتقول مورّوُ أن لرواية القصص تأثير مماثل للقراءة جهراً. كما تعرفت على ضرورة المهارات الداخلة في مفاهيم التعلم بالنسبة للنسخة المطبوعة والكتب. مثلا، يحتاج الأطفال أن يطوروا الإدراك الفونيمي، مبادئ ألف باء "حروف الهجاء"، والأصوات لإنجاح عملية القراءة. كما يجب أن يتعلموا كيف يبنون معنىً من النص بتعلم استراتيجيات للفهم. ومن واقع تجاربها كمدرسة، وباحثة، وأم، رسمت رسماً بيانياً يقود لنجاح تعلم القراءة والكتابة.

قد اتخذت ليسلي ماندل مورّوُ رؤية عميقة عن نمو تعلم القراءة والكتابة في السنوات الأولى، وأظهرت جذوره التاريخية. كما أنها تعرف وتقوم ببحث عن قادة اليوم حيث أنها عضو في جمعية الباحثين تلك. وهي تلخص بإحكام نظريات اللغة وتربط الأبحاث الحالية بتدريبات أشكال الصوت. وقد قادت بنفسها العديد من الأبحاث الحقيقية، لتشهد على حقيقة أنه بالإمكان إيجاد جسر بين النظرية، البحث، والتمرين. وقد اعتُمدت أبحاثها في تجارب الصفوف الحقيقية – وأبحاث مدرسين آخرين كانت قد عملت بالتعاون معهم. وهذه الأمثلة صحيحة وتضيف مصداقية لبرهانها.

معالجة (د. مورّوُ) لتطور تعلم القراءة والكتابة هي على محك المعرفة الحالية. فهي على دراية كاملة بموضوعها وتربط بين كل أوجه تعلم القراءة والكتابة.

إنها ملاحظة وكاتبة فائقة الحساسية حيث أنها تترك المجال للأطفال والمدرسين بالتحدث عن أنفسهم من خلال عملهم.

ترى (د. مورّوُ) أن هناك قليلاً من الأطفال يتعلمون حب الكتب دون الاستعانة بأحد. ولا بأس أن يغريهم بمتع الكلمة المطبوعة وعالم القصص الرائع. وهي ترينا كيف نقوم بذلك وكيف نثري حياتنا وحياة أطفالنا من خلال ما تقدّمه. ولا شك أن مساهمتها بالنسبة للتعلم المبكر للقراءة والكتابة لدى الأطفال اليافعين هي مساهمة مستمرة.

برنيس إي. كولينان Bernice E. Cullinan
أستاذ في تربية الطفولة المبكرة والتربية الأولية
جامعة نيويورك

إن هذه السلسلة موجهة للمدرسين، وأخصائيي القراءة، والإداريين، وطلاب دار المعلمين، وأولياء الأمور كذلك. إنها مناسبة تماماً للخريجين، وطلاب مرحلة ما قبل التخرج، وبرامج تطوير الموظفين العاملين في مجال تعلم الكتابة والقراءة ، وهي تتمم النصوص حول تعليم القراءة في المدارس الابتدائية، وسيرة الطفولة الأولى، وتعليم فنون اللغة في المدرسة الابتدائية، وكذلك أدب الأطفال.

تقول المؤلفة: لقد كتبت هذه السلسلة بسبب اهتمامي الخاص بتطور تعلم الكتابة والقراءة في الطفولة الأولى. وقد قمت بالتدريس في حضانات، ومدارس ابتدائية؛ وكنت أخصائية قراءة؛ ثم بدأت بتدريس منهاج الدراسة لسنوات الطفولة الأولى ودورات تعلم الكتابة والقراءة في المستوى الجامعي. وقد تركز بحثي حول استراتيجيات التوجيه في تعلم الكتابة والقراءة . وفي هذه المنطقة، وجدت ثروة من المعلومات في البحث في غضون السنوات القليلة الماضية. وقد ولّد هذا البحث نظرية جديدة وأعطى دفعاً جديداً لبعض نظريات التعليم القديمة. كما أنه تضمن استراتيجيات تربوية جديدة وعزز تدريبات قديمة لم يتوافر لها بحث يؤكد جدارتها. وتصف السلسلة برنامجاً يعزز تعلم الكتابة والقراءة من الولادة وحتى الصف الابتدائي الثالث.

وبالرغم من أن هذه السلسلة موجهة للتعلم المبكر للكتابة والقراءة، فان لمضمونها نتائج قوية على توجيه القراءة بالنسبة للصفوف الابتدائية. ويمكن تطبيق الأفكار الرئيسية الواردة في هذه السلسلة على تعلم الكتابة والقراءة في الصفوف الابتدائية. و تبدو بعض أجزاء هذه السلسلة شبيهة ببعض السلاسل القديمة من عدة نواح حول تعلم الكتابة والقراءة، لأن الكثير مما نعرفه لا يزال صالحاً. ومع ذلك، لدينا طريقة جديدة لتشذيب تعليمنا ، كما أن الطريقة القديمة تحتاج لإعادة صقل، إعادة تنظيم، وإعادة تبرير.

لا تقدم هذه السلسلة وصفة جاهزة. بل إن الأفكار المعروضة قد سبق وجُربت فأثبتت نجاحها، ولكن لا تنطبق كل الأفكار على كل المدرسين وكل الأطفال. إن أداء المدرس يكون أكثر فعالية باتباعه استراتيجيات يشعر أنها مناسبة أكثر له. ويحتاج

المدرس أن يتخذ قرارات يراها حاسمة بشأن شكل برنامج تعلم الكتابة والقراءة واختيار الأدوات. كذلك مشاركة الأطفال في اتخاذ بعض القرارات. إذ أن الأطفال يأتون إلى المدرسة من بيئات ثقافية مختلفة، تجارب مختلفة، وقدرات مختلفة. وقد تختلف البرامج التربوية من منطقة إلى أخرى في البلد نفسه، في مواقع مختلفة، ولمختلف الأطفال في الصف نفسه. أساس هذه السلسلة وانبثاق علم التدريس وفن التدريس. فالعلم يتضمن نظريات مرتكزة على ما توصلت إليه الأبحاث التي أوجدت استراتيجيات التعلم. كما تتضمن هذه السلسلة وصفا للاستراتيجيات والخطوات اللازمة لتطبيقها. إلا أن البحث العلمي لا يأخذ بالضرورة الفروق الفردية بين المدرسين والتلاميذ. في حين أن فن التعليم يرتكز على المتغيرات الإنسانية. تقدم هذه السلسلة صيغة متوازنة لتوجيهات تعلم الكتابة والقراءة . فهي تناقش البحث الذي نجحت عملياً استراتيجياته التعليمية المرتكزة على نظريات التعلم المختلفة. مزيج من الأفكار البناءة المتعلقة بتقنيات الحل/ المشكلة مع بعض مقاربات التعليم المباشر، وبهذا يتمكن المدرسون من العمل بشكل أفضل وتقديم الأفضل للأطفال الذين يتولون تدريسهم.

يقدم الكتاب الأول هيكل النظرية والبحث، في الماضي والحاضر، والتي أثرت في استراتيجيات تطور التعلم المبكر للكتابة والقراءة .

أما الكتاب الثاني فيغطي الإصدارات الهامة فيما يخص تقييم الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة – أولئك الأطفال من خلفيات ثقافية متباينة إضافة إلى ذلك. يقدم هذا الكتاب مفاهيم التقييم؛ كما أن الاستراتيجيات العملية للتقييم موجودة في كل كتاب. ومن ثم إلى التركيز على أنواع احتياجات الفرد في كل السلسلة، كما تمت كذلك مناقشة إصدارات عن الفروق الفردية خصوصا في الكتب، 1، 3، و 10.

يناقش الكتاب الثالث التأثير القوي للمنزل على نمو تعلم الكتابة والقراءة، خصوصا في السنوات الأولى لحياة الطفل. ويناقش وجهات نظر كثيرة فيما يخص التعلم العائلي للكتابة والقراءة مثل إدماج المنزل/ بالبرامج المدرسية، والبرامج التي تتطلب التداخل بين الأجيال، والحساسية حيال الثقافات المختلفة لتقديم برامج غير مقحمة وإنما مرتكزة على نقاط القوة الموجودة في العائلات.

أما الكتب من الرابع إلى التاسع، فيتعاملوا مع مناطق اللغة ونمو تعلم الكتابة والقراءة ، اللغة المحكية. هذه الكتب تناقش النظرية والبحث، وبشكل خاص، الميول

التطورية، استراتيجيات التعلم، ووسائل التقييم. وتنظر السلسلة إلى تطور مهارات تعلم الكتابة والقراءة كسبب مساعد ومترابط: فنمو واحدة من هذه المهارات تنمي المهارات الأخرى. أكثر من ذلك تبحث السلسلة: المراحل، والاكتساب، والاستراتيجيات المشتركة ببعضها والتي تبدو متشابهة، ومن الصعب الفصل بينها بشكل تام. وكي تكون السلسلة مقروءة بشكل أفضل، فقد عالجت مختلف مناطق تعلم الكتابة والقراءة.

يناقش الكتاب العاشر تحضير وإدارة المركبّات المقدمة في السلسلة والمنظمة لخلق برنامج ناجح. ويؤكد هذا الكتاب على العلاقات المتبادلة بين جهات تعلم الكتابة والقراءة ويصف كيفية إدماجها خلال كل يوم من أيام الدراسة من خلال جهة المحتوى.

يبدأ كل كتاب بأسئلة للتركيز عليها أثناء قراءة النص. وينتهي بنشاطات مقترحة، وأسئلة، وفكرة عن الصف من الصف، ونشاطات دراسة حالة لاستخدامها من قبل المدرسين المتقاعدين والذين لا يزالوا في الخدمة. أما التذييلات فتسرد المواد التي يستخدمها المدرسون للوصول إلى برنامج ناجح يطور تعلم الكتابة والقراءة . أما المصطلحات المتعاملة مع تعلم الكتابة والقراءة فهي معرّفة في المسرد الموجود في نهاية كل كتاب.

تحفيز التلاميذ على القراءة والكتابة
باستخدام أشكال من أدب الأطفال في الصف

إن الأطفال الذين يقرؤون ويكتبون فقط عندما يكونون مضطرين لذلك، هم أطفال لم يتعلموا مع القراءة والكتابة حب هاتين المهارتين. وافضل دليل لإنجاح عملية القراءة والكتابة هو شوق الأطفال لمقاربة هاتين المهارتين.

حب القراءة والكتابة لا يمكن تعليمه، بل يُخلق خلقاً.

حب القراءة والكتابة ليس عملية اكتساب، بل عملية إيحاء.

حب القراءة والكتابة أمر لا يُطلب، بل مثالاً يُحتذي به.

حب القراءة والكتابة لا يُنتزع انتزاعاً، بل ينمو بشكل مضطرد.

حب القراءة والكتابة لا يُستحث، بل يُنشط.

راسل ستافر Rusell Stauffer

مقتبس من مكتبة ويلسون

أسئلة موجّهة

1- ماذا تقول الأبحاث عن فوائد القراءة الطوعية المستقلة للقراءة والكتابة؟

2- كيف تتعامل المعايير مع الحاجة للقراءة والكتابة المستقلة؟

3- ما الخصائص الطبيعية لمراكز التعلم المصممة بشكل جيد؟ وما فوائد وجود مثل هذه المراكز في الصفوف؟

4- أذكر وعرّف بعض أنواع أدب الأطفال؟

5- صف استراتيجيات تستخدم أدب الأطفال الذي يحث على الاهتمام بالقراءة والكتابة؟

6- صف النشاطات التي تتم في مركز التعلم وكيف تخدم لتشجيع القراءة والكتابة المستقلة؟

7- ما خصائص التجارب الأدبية المطروحة في هذا الكتاب، والتي تبدو مناسبة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة؟

8- ما الأهداف التي يخدمها تطور المواقف الإيجابية حيال نشاطات التعلم، وبالتالي الحث على القراءة والكتابة؟

خلال فترة مشتركة للقراءة والكتابة المستقلة، اختارت تيشا (Tesha) وجامين (Jamin) من الصف الثاني قصة من كتاب "هل أنت أمي؟" (Estman, 1960). والحوار التالي يصورهما وهما يعملان معاً في قراءة القصة ومعالجة الشخصيات المحسوسة:

جامين : هل يمكنني قراءة القصة؟

تيشا : حسناً.

جامين : (يبدأ القراءة بحماس في حين تحرك تيشا القطع على اللوح). يسأل العصفور الصغير البقرة، "هل أنت أمي؟".

تيشا : (تضع القطعة الخاصة بالبقرة على اللوح).

جامين : موووووووووووو. (يستمر جامين بقراءة الكتاب).

تيشا : انظر إلى هذه الصورة. (تشير إلى الطائر الصغير. ويبدأ كلاهما بالقهقهة. ويتابعان سرد القصة.)

جامين : أنا الآن الأم! (يقرأ بصوت عال.) هنا يأتي الجزء المضحك. (يشير إلى صورة أم العصفور في غطاء أحمر ويبدأ الطفلان بالقهقهة. مجدداً يقلد جامين صوت العصفور.) أمي، أمي، ها أنا!

تيشا : يعجبني الجزء الذي يقول فيه للجرارة، "أنت أمي، أحدثي صوت الشخير"

جامين : قومي بالشخير!

تيشا : قومي بالشخير!

جامين : ظننت أن لدي أماً. (يضع يده على رأسه وهو يقول ذلك، مستخدماً صوت عصفور صغير ويعيد قول ذلك متظاهراً بأنه يبكي.)

تيشا : (تقلد جامين بوضع يدها على وركيها.) ظننت أن لدي أماً!

جامين : (يشير إلى اللوح.) هل أستطيع الآن القيام بذلك في حين تقرئين أنت؟ (تبادلا الأماكن وبدأت تيشا القراءة. كانت تتحدث بصوت تراجيدي مرتفع وتقلد بصوتين مختلفين عصفورين آخرين. تقرأ تيشا القصة بسرعة كبيرة يصعب معها على جامين وضع شخصيات القصة المناسبة على اللوح.)

جامين : مهلاً، مهلاً، هلا انتظرت دقيقة تيشا. (يضع الكلب على اللوح وتتابع تيشا.) انتظري، انتظري، انتظري! (يضع العصفورة الأم على اللوح).

طلبت المدرّسة من كل طفل وضع كل شيء جانباً لأن حصة القراءة والكتابة المستقلة قد انتهت. مما خيب ظن الطفلين واقترحا متابعة ما كانا يقومان به في الغد.

حدث هذا الحوار بين طفلين من الصف الثاني كانا منهمكين في حصة قراءة وكتابة بشكل مستقل، وحيث سمحت لهما الفرصة باختيار الشخصية التي يرغبان بالعمل عليها وما يرغبان القيام به من الأمور التي تثير سلوكيات التعلم، كان للأطفال الفرصة لاختبار التعلم في سبيل أن يصبحوا فصحاء، الجو العام للصف مريح، ما ولد رغبة في القراءة والكتابة من خلال نموذج المدرسة المشاركة في متعة نشاطات التعلم. وحيث أن بإمكان الأطفال اختيار ما الذي يريدون فعله، ومع من، ينمو الدافع والرغبة بالقراءة و/أو الكتابة. فالجو بشكل عام يشجع على السلوك الجماعي والتعاوني.

اتساع رقعة القراء الطوعيين

أن نصبح أمة تقرأ (Anderson, Hiebert, Scott, & Wilkinson, 1985) يعني أن تعلم القراءة يتطلب (1) الدافع والرغبة بالقراءة، (2) التدرب إلى حد تكوين العادة، و (3) الاستمرار والمتابعة للحفاظ على الطلاقة التي وصلنا إليها. أحد أول أهداف تطور التعلم المبكر هو تغذية السلوكيات الإيجابية نحو القراءة. فهذه السلوكيات تنتج عادة لدى القراء الطوعيين. فإذا تعلم الأطفال القراءة، ولكن كانت رغبتهم باستخدام مهارتهم بسيطة، فهذا يعني أننا لم ننجز الكثير. في تقرير للكونغرس الأمريكي لعام 1984 بعنوان، **كتب في مستقبلنا**، حذر كل من دانيال بورستين، (Daniel Boorstin) وكذلك أمين مكتبة الكونغرس، حذرا من أن الأفراد الذين يعرفون القراءة ولكنهم يختارون ألا يقرؤوا، يشكلون تهديداً لتقاليدنا الديمقراطية تماماً كالتهديد الذي يشكله الأميون. وكتبا عن القراءة الطوعية، أو نقص القراءة الطوعية، **"أنها ستحدد رقعة التطور - الذاتي والتنوير، والقدرة على مشاركة الحكمة والفخر لثقافتنا، وكذلك قدرتنا على ذكاء الحكم - الذاتي".**

للأسف، عدد لا بأس به من الأطفال والراشدين يقرؤون ليس للمتعة، ولا لاكتساب معلومات. فقد دلت الأبحاث على أن 20% من الراشدين في الولايات المتحدة الأمريكية القادرين على القراءة يفعلون ذلك عن طيب خاطر وبشكل مستمر. وهذا يعني أن أربعة من بين خمسة أمريكيين يجيدون القراءة، واحد منهم فقط يفعل ذلك في سبيل المتعة أو في سبيل تلقي المعلومة. كما أشارت أبحاث أخرى إلى أنه بعد الانتهاء من المدرسة، تقريباً 60٪

من المواطنين الأمريكيين لا يقرءون أبداً كتاباً واحداً بشكل كامل، والباقون يقرؤون تقريباً بمعدل كتاب في السنة (Woiwode, 1992). وهناك سبب معقول خلف هذه الإحصائيات هو أن المدارس لا تحث الأطفال بشكل متوازن على اكتساب عادة القراءة.

فوائد مرتبطة بالقراءة الطوعية

بعيداً عن الاعتقاد السائد بأن القراءة الطوعية محببة، هناك نظرية تجريبية يجب الأخذ بها وتربط القراءة الطوعية بالنجاح المدرسي. فالأطفال المعروفون بأنهم يقرؤون طوعياً، في الصفوف الابتدائية والمتوسطة يبرهنون على مستويات عالية في إنجازات القراءة من خلال تطور الفهم والمفردات لديهم (Anderson, Wilson, & Fielding, 1985; Taylor, Frye, & Maruyama, 1990). ويميل الأطفال الذين يتعرفون على الأدب في سن مبكر إلى تطوير بنى لغوية ومفردات معقدة، ما يرتبط بنجاحهم في تعلم القراءة. فكلا البنى اللغوية والمفردات يمكن أن يتحسنا لدى الصغار من خلال الاستماع المستمر لقراءة القصص بصوت عالٍ. كما يجمع الأطفال الذين يختبرون الأدب مبكراً قاعدة معلوماتية، ويقدرون الكتب، ويظهرون اهتماماً متزايداً في تعلم القراءة. وكما ناقشنا في الكتب السابقة، يبدءو غالباً بالقراءة المبكرة وبشكل أكثر سهولة. إذ أن مناقشة الكتب يوفر لهم قاعدة من مهارات الفهم بسبب تطور اللغة، والقاعدة المعلوماتية، والإحساس ببنية القصة مطلوب في هذه الحالة (Cambourne, 1987; Galda & Cullinan, 1991). لطالما شدد الباحثون ودائماً على أهمية توفير فرص يومية للأطفال لاختبار الأدب بشكل ممتع، لمناقشة القصص بشكل أسئلة جدلية، تحليلية، وثقافية؛ ولربط النشاطات الأدبية بتعلم المحتوى؛ وللتشارك بالكتب التي يقرءون أو ينظرون إليها (Cullinan, 1987, 1989; Galda & Cullinan, 1991). كما أظهرت الأبحاث أن استخدام الأطفال للأدب يزيد بشكل واقعي عندما يجسد المدرسون نشاطات أدبية مسلية من خلال البرنامج اليومي، ويصممون زوايا مكتبية جذابة في الصفوف (Morrow, 1987b; Morrow & Weinstein, 1986).

تركز المعلومات الموجودة في الكتاب الثالث عن الأطفال والأهل والمربين على التقنيات والتدريبات لتطوير مواقف إيجابية حيال الكتب المناسبة وكذلك المساعدين والاختصاصيين في مراكز الرعاية. وسوف تركز المناقشة في هذا الكتاب على التقنيات المستخدمة مع الأطفال من سنتين إلى ثمان سنوات (الكثير من هذه المعلومات تطبق على الأطفال الصغار أيضاً).

أثناء قراءتك لهذا الكتاب، فكر بخصائص الاستراتيجيات المقدمة والتي تكون فعالة بشكل خاص مع الأطفال من مختلف الخلفيات الثقافية.

استراتيجيات للترغيب بالقراءة والكتابة

في استفتاء لمدرّسي الصفوف فيما يخص أولويات البحث، والحث على أن يرغب الأطفال بالقراءة والكتابة، كان هذا العامل الأول على لائحة الاقتراحات (O'Flahavan, Gambrell, Guthrie, Stahl, & Alverman, 1992). أن يدرك الأساتذة أهمية الدافع والتحفيز في تطوير مهارات التعلم لدى الأطفال، وأن يهتموا بتعلم سبل جديدة لحث طلابهم على القراءة.

ويعرف الدافع على أنه حث ومؤازرة نشاط معين. وهو يعتبر بمثابة ميل للعمل ومتابعة للعمل على مهمة ما باهتمام مستمر (Wittrock, 1986). يختار القارئ الذي لديه الدافع أن يقرأ بشكل دائم، ولعدة أسباب مختلفة. وقد وجد الباحثون أن التجارب التي توفر للطلاب (1) الاختيار، (2) التحدي، (3) التعاون الاجتماعي، و (4) النجاح، وهي غالباً ما تثير الدوافع والحوافز.

الاختيار

إن منح الطفل فرصة أن يختار الواجب الأدبي الذي سيشارك فيه يعطيه مسؤولية؛ دفعاً للسيطرة على الوضع. ويحتاج الاختيار إلى توافر نماذج متعددة للتعلم؛ ويمكن أن يرتبط تطور مهارات التعلم بالنشاطات التقليدية التي تستخدم القلم والورقة والنماذج التي تستخدم التكنولوجيا، الدراما، أو الفنون المرئية. حيث يغرس الاختيار دافعاً جوهرياً (Lepper, 1988; morrow, 1992; Turner, 1992).

التحدي

يجب أن يدرك التلاميذ أن هناك بعض التحدي في نشاط ما، وهو الإنجاز. لهذا، يجب ألا تكون الواجبات معتدلة من حيث لا السهولة ولا الصعوبة. فعندما ينظر الأطفال للواجبات كواجبات جد سهلة، يفقدون اهتمامهم بها، وكذلك إذا كانت صعبة جداً، فسيشعرون بالإحباط (Ford, 1992; Spaulding, 1992).

التعاون الاجتماعي

تزداد الدوافع من خلال النشاطات التي توفر فرصاً للتعاون الاجتماعي. فعندما تتاح

الفرصة للأطفال للتعلم في وضعيات اجتماعية تتطلب مشاركة مع المدرس أو الزملاء، فغالباً ما ينجزون أكثر مما لو كانوا بمفردهم، كما يكونون مدفوعين أكثر للمشاركة مما لو كانوا يعملون بمفردهم ((Brandt, 1990; Oldfather, 1993).

النجاح

عندما ينجز الأطفال واجباً ما فيجب اعتبار ذلك نجاحاً. وعادة ما يكون عملهم المنجز غير كامل، وفيه أخطاء، ولكن إذا ما نظروا إلى أنفسهم كأفراد ناجحين، فهذا يدعم الحافز الجوهري لديهم (Turner, 1992). وعندما يصيب الطفل بعضاً من النجاح وليس كل النجاح، كأن يتهجأ مثلاً كلمة كتب/ كسب، يجب أن نعرّفه بالجزء الذي أخطأ في تهجئته. فبالنتيجة، حرفين من أصل ثلاثة أحرف لفظها بشكل سليم. بمعنى آخر، يجب أن ننوّه بنجاح الطفل وفي نفس الوقت نساعده على التهجئة الصحيحة.

إن المعلومات المتوفرة في هذا الكتاب، ترتكز على نظرية التحفيز، التي تهيئ للأطفال تجارب تم التنويه عنها، وهناك أبحاث تظهر التدريبات المناسبة في الصف لتشجيع القراءة الطوعية لدى الأطفال. وقد لاحظ هؤلاء ووصفوا مثل هذه الاستراتيجيات، وربطوا استخدام الأدب بالمواد التعليمية والنشاطات التي يطبقها المدرسون، ويتعرضوا للبرامج للكشف عما إذا كان الاختلاف في المواقف حيال الكتب، والمبرهنة من خلال الزيادة المضطردة لاستخدام الكتب، ممكناً. ترتكز البرامج أو الاستراتيجيات على الأهداف التالية للمساعدة في تحفيز الاستخدام الطوعي لأدب الأطفال.

أهداف لتحفيز القراءة والكتابة الطوعية باستخدام الأدب: إذ يجب

- أن يتوفر للأطفال محيط غني بخيارات المواد الأدبية التي تشكل تحدياً وتؤدي إلى النجاح.
- أن يتصرف الأساتذة كنماذج لسلوكيات التعلم يحذو حذوها الأطفال.
- أن تعطي فرصة للمشاركة بالوضعيات الاجتماعية المشاركة خلال فترات القراءة والكتابة المستقلة.
- أن يكون الأطفال قادرين على اختيار نشاطات تعلمية يشاركون من خلالها.
- أن يعملوا في وضعيات جماعية مشاركة، كما يحتاجون للعمل بمفردهم عندما يرغبون بذلك.

- أن تتاح الفرصة للأطفال للاستماع إلى القصص التي يقرؤها المدرسون والزملاء في جو مريح وممتع.
- أن يسمح الأساتذة بردود الفعل حيال الأدب من خلال المناقشة، لعب الدور، واستخدام دمى لإعادة رواية القصة، وهكذا دواليك.
- أن تتاح الفرصة لأخذ كتب معهم إلى المنزل من مركز التعلم في الصف.
- أن يختبروا نماذج مختلفة من أدب الأطفال.
- أن يساعد المدرسون الأطفال على مساندة مهارات تحليل الكلمة ومهارات الفهم باستخدام أدب الأطفال.

المعايير والتحفيز على القراءة والكتابة

لطالما بدت معايير تحقيق التعلم المتولد من مجموعات مختلفة، ولايات مختلفة، ومدارس مختلفة، مرتكزة على المهارات. وعلى أي حال، تهتم غالبية المعايير بتطوير القراء والكتاب الصغار الذين لا يتعلمون فقط مهارات القراءة والكتابة، وإنما أيضاً، متعة أن يقرءوا ويكتبوا. ويكون التركيز على احتياج الأطفال لدوافع القيام بذلك من أجل المتعة والمعلومة. وقد تضمنت المعايير من مختلف الولايات والمجموعات من صفوف الحضانة وحتى الصف الثالث أقسام عن عادات القراءة والكتابة وتوقعات عن كيفية اكتساب الأطفال لهذه العادات. فيما يلي معايير لعادات القراءة والكتابة من المركز الوطني حول التربية والاقتصاد وأبحاث التعلم ومركز التطوير في جامعة بتسبرغ (1999).

عادات القراءة

تنشأ العادات الجيدة للقراءة لدى الأطفال الذين تتاح لهم فرصة القراءة المستقلة بشكل دائم. يجب أن تقرأ الكتب على الأطفال الذين يتمتعون بمستوى جيد من التعلم والاهتمام، وتقديم أنواع مختلفة منها، تكون بمستوى أصعب مما يمكن للأطفال قراءتها بمفردهم.

ومن المتوقع في الصفوف الابتدائية الأولى، أنه - وفي سبيل تطوير عادة القراءة - سيكون للأطفال الفرصة على أن:

- يقرؤوا كثيراً بشكل مستقل.

- يقرؤوا أنواعاً من الأدب مثل القصائد والقصص، نصوص وظيفية (إشارات، رسائل، وملصقات)، والنصوص القصصية (نصوص تقدم معلومات).
- يختاروا أن يقرؤوا في أوقات فراغهم في المدرسة ويقرؤوا العديد من الكتب القصيرة أثناء يومهم الدراسي.
- يستمعوا إلى الكتب التي تُقرأ لهم كل يوم في المدرسة ومناقشتها.
- يصغوا ويقرؤوا الكتب مع أهاليهم.

عادات الكتابة

تنشأ العادات الجيدة للكتابة لدى الأطفال الذين تتاح لهم فرصة الكتابة المستقلة بشكل دائم. يجب أن يستمع الأطفال لكتابات بعضهم بعضاً. ويجب أن ينجم فعل الكتابة في أشكال ووضعيات مختلفة، مثل الكتابة الوظيفية، المعلوماتية، والكتابة القصصية.

ولتطوير عادات جيدة للكتابة وبالتالي لدعم وتشجيع الحافز للكتابة، من المتوقع أن تلاميذ الصفوف الابتدائية يمكنهم أن:

- يكتبوا كثيراً ويصغوا لما يكتبه الآخرون.
- يكتبوا كثيراً بشكل مستقل.
- يكتبوا ضمن نماذج مختلفة مثل القصائد والقصص، النصوص الوظيفية (إشارات، رسائل، وملصقات)، والنصوص القصصية (نصوص تقدم معلومات).
- يصغوا لما كتبه الآخرون، ويناقشوا ما يكتبونه معهم.
- يكتبوا في المنزل.

إعداد بيئة غنية بتعلم القراءة والكتابة

قبل وضع خطة تعليمية تغري الأطفال وتشدهم إلى الكتب، يجب أن يعد المدرسون مواد مناسبة ووضعية طبيعية جديرة بخبرات تعلم ممتعة. كما قال أفلاطون، "إن الأمر الذي يجله بلد ما يجب أن يزرع فيه." والمدرسون الذين يجلّون تطور التعلم يبرهنون على ذلك من خلال توفير محيط غني في الصف، يغرس في الأطفال حب الكتب. وبدورهم، يجل تلاميذهم تطور التعلم من خلال اكتساب مواقف كتلك الخاصة بالمدرسين.

إن مركز التعلم في الصف هو أمر ضروري وأساسي لتعامل الأطفال المباشر مع

الأدب. إذ أن الأطفال في الصفوف التي تحتوي على الكثير من أدب الأطفال، يقرؤون ويتعاملون مع الكتب بنسبة 50% أكثر من الأطفال في الصفوف التي لا توجد فيها هذه الكميات من الكتب. والمجهود المبذول في خلق جو مرحب به في مركز تعلم صف ما يكافأ باهتمام متزايد نحو الكتب (Morrow & Weinstein, 1989). وجدت Morrow (1987b) أن الصفوف المجهزة بمراكز تعلم مصممة تصميماً جيداً تزيد تلقائياً من عدد الأطفال الذين يختارون المشاركة في نشاطات التعلم خلال فترات الاختيار الحر. ومراكز التعلم في مدارس الحضانة، والصفوف الابتدائية الأولى والثانية تتميز بخصائص معينة ترتبط باستخدام الأطفال لهذه المراكز خلال فترات الاختيار الحر. وبالعكس، إن مراكز التعلم الفقيرة بهذه الخصائص في صفوف الطفولة الأولى كانت من المناطق الأقل إثارة لاهتمام الأطفال في فترات الاختيار الحر (Morrow, 1982). ومن الأهمية بمكان القول، إن المظاهر الطبيعية لمركز التعلم في صف ما يمكن أن يلعب دوراً مهماً جداً بإغراء الأطفال لاستخدام هذا الركن بشكل طوعي.

نماذج من مراكز تعلم الكتابة والقراءة المصممة بشكل جيد

تحتاج الصفوف لعدة مراكز كي يتدرب الأطفال على المهارات التي يتعلمونها وأيضاً كي يعملوا بشكل مستقل. يصف الكتاب الرابع عدة مراكز لأماكن محتوى مصممة لتلتقي مع هذه الحاجات. إذ يجب أن يكون في الصفوف مراكز تعلم تتضمن زاوية مكتبية ومنطقة للكتابة. في هذا الكتاب، سنصف مركز تعلم من خلال زاوية مكتبية. وفي الكتاب التاسع، سوف نناقش منطقة الكتابة وبالتفصيل.

الرقعة الطبيعية

يجب أن يكون مركز التعلم في الصف ركناً استقطابياً، يمكن رؤيتها مباشرة وتغري أي كان يدخل الصف. ولتوفير الخصوصية، يستحسن أن تكون هذه المنطقة مقسمة إلى قسمين أو ثلاثة مع أرفف للكتب، بيانو، خزانة ملفات، وغير ذلك. وتختلف أبعاد المركز حسب حجم الصف. بشكل عام، يجب أن يكون واسعاً بشكل يسمح لتواجد خمسة أو ستة أطفال وبشكل مريح (الشكل 1).

الشكل (1): مركز تعلم في أحد الصفوف

يجب أن يكون مركز التعلم مزوداً بسجادة ووسائد أو أكياس قماشية صغيرة مملوءة بحبات الفول تُتخذ لعبة للأطفال، حيث أن الكثير من الألعاب يمارسها الأطفال على الأرض. وإذا كان ممكناً، يجب أن تتضمن أيضاً طاولة صغيرة وكراسي تمكّن الأطفال من استخدام سماعات الأذن للاستماع للقصص المسجلة وبالتالي صنع كتبهم الخاصة. وكذلك وجود كرسي هزاز يسمح بالقراءة المريحة: مكان للمدرّسين لقراءة القصص للأطفال وبدورهم الأطفال يقرؤون لزملائهم في الصف. إذ يقرءون قصصهم الأصلية ويمثلون مشروعات تعلم للمجموعة وهم يجلسون في الكرسي الهزاز. فالكرسي هو الذي يدعو الضيوف للقراءة أو يساعد على تقديم معلومة أخرى لطلاب الصف. هنا يكون الكرسي الهزاز هو الكرسي الشريف للتعلم.

في المدرسة النموذجية، يعطى الأطفال فسحة من الخصوصية. وقد تبين أن العديد من الأطفال يستمتعون بالخصوصية وأحياناً يقرؤون في خزائن المعاطف وتحت الرفوف. حيث تكون هذه المنطقة معزولة نوعاً ما عن باقي مساحة الغرفة، ويقدم مركز التعلم بعض الخصوصية. والاستماع للقصص المسجلة من خلال السماعات ويوفر المزيد من الخصوصية، كما أن وجود كرتون من القياس الكبير، مدهونة أو ملونة أو مغطاة بورق مضغوط، تخلق غرفة قراءة حميمة جداً.

إن البقعة الخاصة بالمؤلف هي جزء لا يتجزأ من مركز التعلم. وهي تتألف عادة من طاولة وكراسي مع مختلف الأدوات الكتابية اللازمة والمتوفرة. هناك أقلام تلوين، أقلام رصاص، وأوراق بيضاء مخططة بأحجام مختلفة. ومن الضروري وجود جهاز حاسب آلي واحد على الأقل، إضافة إلى أوراق مضغوطة وملونة، وورق أبيض للاستعمال داخل الكتاب، ومقص. (سوف يكون هناك مزيد من الشرح عن منطقة المؤلف في الكتاب رقم 9).

يجب أن يشترك الأطفال في تخطيط وتصميم مركز التعلم. إذ يمكنهم تطوير قواعد لتنظيم مركز التعلم، ويكونون مسؤولين عن الإبقاء عليه نظيفاً ومنظماً، ويختارون اسماً له، مثلاً، "زاوية الكتاب".

ركن المكتبة

هناك عدة أوجه لتصميم الزوايا بشكل جيد في مراكز التعلم. إحداها تكون مسرحاً لكل الكتب الموجودة، تكون إما على الأرفف وعلى الأغلفة الخارجية بشكل

مواجه. وجه آخر لإعداد الزاوية أن تكون الكتب على أرفف مفتوحة، بحيث تكون أغلفة الكتب مواجهة وواضحة، ما هو مهم لاسترعاء الانتباه لكتب معينة. أما الكتب المصورة، فيمكن تغييرها باستمرار، وتوضع على الأرفف المفتوحة لسهولة الوصول إليها. وهناك بديل آخر للأرفف المفتوحة هي الأرفف الدائرية الموجودة في المكتبات. وعلى أي حال يجب أن تفصح الأرفف المفتوحة، أو الدوائر الحاملة للكتب عن موضوعات هذه الكتب. ويمكن تغيير الكتب بحسب الموضوع المراد دراسته.

يجب وضع الكتب على الأرفف بحسب التصنيف. يمكن أن يكون لها رموزاً كل بحسب نوع الكتاب. تصنف كل الكتب التي تقع تحت بند الحيوانات، مثلاً، من خلال وضع نقطة زرقاء على ظهر الكتب التي توضع على رف مطبوع عليه "حيوانات"، مع نقطة زرقاء بجانب الكتابة. هناك طريقة أسهل وهي رص الكتب في صناديق بلاستيكية مع ملصقات على وجه الصندوق تسرد أنواع الكتب الموجودة ضمن الصندوق.

العدد المناسب للكتب في مكتبة الصف لأطفال السنة الثالثة والرابعة هو من خمس إلى ثمان كتب. ويمكن وضع القصص بالترتيب بحسب صعوبتها. مثلاً "أ" تعني كتب سهلة جداً و "د" هي الكتب الأكثر صعوبة. فإذا ما شاء الأطفال قراءة كتب سهلة أو كتب فيها تحد أكثر، يسمح لهم هذا الترتيب باختيار ما يرغبون في قراءته.

ليس من الصعب جمع الكتب. بل يمكن شراؤها مستعملة أو بالجملة بأسعار رخيصة. كما يمكن للمدرّسين استعارة عشرين كتاباً تقريباً في الشهر من معظم المكتبات العامة، أو أن يطلبوا من أولياء الأمور وهبهم بعض الكتب، وأن يحتفظوا بميزانية معقولة لهذا الغرض. في المقابل، كما تتوفر في نوادي كتب الأطفال الورقية الغلاف كتباً معقولة الثمن يمكن شراؤها بالجملة.

وتنتمي مجلات وجرائد الأطفال لمكتبة الصف، حتى ولو كانت من تواريخ سابقة. وبسبب أسعار البريد والشحن، تفضل دور النشر ووكالات المجلات المحلية وهب هذه المجلات للمدارس.

من أجل اهتمام مستمر بالقراءة، يجب أن يقدم المدرسون وباستمرار كتباً وأدوات جديدة وإعادة توزيع الباقي في زاوية المكتبة. أما العدد المناسب للكتب الجديدة فهو حوالي 25 كتاباً كل أسبوعين، تستبدل ب 25 كتاباً من الكتب الموجودة سابقاً. بهذه الطريقة، سوف يتم التعامل مع الكتب "القديمة" وكأنها أصدقاء جدد بعد عدة أشهر. فإعادة توزيع الكتب القديمة يسعف أيضاً الميزانيات الضعيفة المخصصة للكتب.

يجب أن يسمح للأطفال باستعارة كتب من الزاوية المكتبية وأخذها إلى المنزل لمدة أسبوع. وبسهولة بسيطة. إذ يخصص وقت محدد خلال اليوم المدرسي، حيث ينتقي الأطفال ما يريدون استعارته، يشيرون عليها للمدرس الذي يكتب تاريخ استعارة الكتاب، اسم الطفل، وعنوان الكتاب. ويمكن إعداد سجل تخصص كل صفحة فيه لطفل معين لمتابعة تواريخ استعارة الكتب وإعادتها. وفي الشكل (2) نموذجاً عن هذا السجل.

شكل (2) : نموذج لسجل يتابع حركة الكتب المستعارة

الاسم: جونز

اسم الكتاب	تاريخ استعارته	تاريخ إعادته
الدجاجة والبيضات الأربع	10 فبراير	17 فبراير
بذور الجذر	20 فبراير	26 فبراير
جورج الفضولي	3 مارس	9 مارس
أين اختفت الأشياء؟	15 مارس	21 مارس

الكتب في ركن المكتبة

يجب أن تتضمن الكتب والمواد المختارة للزاوية المكتبية جملة من الاهتمامات، وتكون مناسبة لمختلف المراحل الدراسية. وينصح بالاحتفاظ بنسخ عدة من الكتب الأكثر شعبية. فأحياناً يستمتع الطلاب بقراءة كتاب ما لأن صديقاً آخر يقرأ نفس الكتاب (Morrow, 1985). ويجب توفير عدة نماذج من أدب الأطفال.

أما **الكتب التي تحمل صوراً لمفهوم ما**، فينصح بها للأطفال الصغار. وغالبية هذه الكتب لا تتضمن أسطراً قصصية، بالرغم من احتوائها دائماً على مواضيع، مثل الحيوانات أو الدمى. وعادة تحمل كل صفحة صورة معرَّف عنها بكلمة مطبوعة. والعديد من الكتب المصورة مصنوعة من الورق المقوى، أو القماش، أو الفينيل ليصمد أمام استعمال الأيدي. وتعتبر كتب أحرف الأبجدية والأرقام كتباً تصور مفهوماً ما.

يتضمن **الأدب التقليدي** قصائد مقفاة لدور الحضانة وحكايات، والقصص العائلية التي هي جزء من موروثاتنا وموجودة في التقليد الكلامي لسرد القصة. ونفترض أن

الأطفال على دراية بقصة "جولديلوكس والدبب الثلاثة" (Izawa, 1986a) و"الخنازير الثلاثة الصغيرة" (Brenner, 1972)، ومع ذلك فالكثير من الأطفال لم يتعرفوا على هذه القصة التقليدية المألوفة. أما الأطفال الذين تعرضوا لهذه القصص في السابق، فيستقبلونها ويتعاملون معها تعاملهم مع أصدقاء قدامى.

والكتب القصصية المصورة معروفة لدينا بأدب الأطفال والتي تتألف من نصوص ورسومات. وهي متوفرة بعدد ضخم من المواضيع، والكثير منها معروف جداً. وهناك جائزة سنوية معروفة بميدالية كالديكوت تُمنح للكاتب أو الرسام الذي يقدم أفضل صورة. وقد أصبحت العديد من هذه الكتب القصصية من الكلاسيكيات ومؤلفيها من المشاهير أمثال د. سوس، إيزا جاك كياتس، تومي دي باولو، موريس سانداك، وشارلوت زولوتو، على سبيل المثال لا الحصر. ويجب أن تتاح الفرصة لكل طفل للاستفادة من سماع بعض من هذه الكتب القصصية. على أي حال، ودائماً ما تبدو عملية إيجاد معاني الكلمات وبناء الجملة بالنسبة للقراء الجدد عملية معقدة وبالتالي تكون القراءة الفردية أمراً صعباً.

أما **الأدب** الواقعي فهو تسمية لتصنيف من الكتب القصصية المصورة التي تتعامل مع مواضيع الحياة اليومية الواقعية. يصف كتاب **"أوقات صعبة"** (1983) من تأليف برياره هازن، مثلاً، كيف تتعامل العائلة مع المشاكل المتأتية من فقدان الأب لوظيفته. إذ يحاول هذا الأخير شرح الوضع الجديد لابنه بحيث يتفهمه الابن وتسمي هذه الأوقات بالأوقات الصعبة. تتعامل الكتب ضمن هذا التصنيف مع العديد من الموضوعات التي يواجهها الأطفال، مثل خوف طفل ما من النوم بمفرده، أو المشاكل التي تتولد نتيجة قدوم طفل جديد إلى العائلة. بعض من هذه الكتب يتطرق لمواضيع في غاية الحساسية مثل قضية الطلاق، المخدرات، الإدمان على الكحول، والموت. ويمكن قراءة العديد من هذه الكتب لطلاب الصف جميعاً إذا كانت تعالج موضوعات يتشارك بها كل الطلاب. ويمكن للمدرسين التمتع بحرية اختيار ما يمكن وما لا يمكن قراءته على كل الطلاب مجتمعين. كما يمكنهم ترجيح أسماء كتب معينة لأولياء أمور أطفال يعانون من مشكلة معينة.

الكتب السهلة القراءة وُجدت ليقرأها القراء الجدد بأنفسهم. وتتضمن عدداً محدوداً من الكلمات المكررة، والعديد منها مترادفاً، مما يساعد على القراءة المنفردة. وبسبب محدودية مفردات هذه الكتب فهي تسمى بالأدب النوعي، إلا أن العديد منها يستخدم في دور الحضانة وصفوف ما قبل المدرسة للقراءة المنفردة.

وتعيد **الخرافات والأساطير الشعبية** سرد العديد من الأساطير والقصص التقليدية المتواجدة في الكتب القصصية المصورة للأطفال الصغار. والعديد من هذه القصص أُلّف في دول وبلدان وثقافات أخرى ومع ذلك فهي تعزز خبرة الطفل وتزيد قاعدة معلوماته.

أما **كتب المعلومات والنصوص التفسيرية** فتقدم للطفل معلومات واقعية وبعيدة تماماً عن الخيال. فهناك كتب عن الرحلات، النباتات، الحيوانات، البلدان الغريبة، الشعوب، الديناصورات، والمشاهير. هذا ما يزيد من رقعة خلفية الطفل المعلوماتية، ويكشف أفكار جديدة، وغالباً ما تثير اهتماماته الكامنة عن مواضيع خاصة ومعينة.

أما **الكتب الصامتة** فهي تحمل قصة دقيقة من خلال الصور، دون استعمال أي كلمة. ولطالما كان هناك إجماع على أنها مناسبة للأطفال الصغار جداً والذين تبلبلهم الكتب مع الصور. وهي مخصصة ليس للأطفال الصغار جداً، بل لسن 3 سنوات وما فوق. يخلق الطفل قصته من خلال النظر إلى الصور، والتي يكون بعضها معقداً.

غالباً ما تُترك **كتب الشعر** جانباً في تشكيلة كتب أدب الأطفال سواء في المدرسة أو في البيت. بعضها يتضمن مقتطفات شعرية تم انتقاؤها خصيصاً للأطفال الصغار، وهي جزء مهم في مركز التعلم.

أما **الروايات** فهي كتب طويلة. يمكننا البدء بقراءة الروايات للأطفال لتعريفهم لهذا النوع من القراءة. وهذه النوعية من الكتب عادة ما تسترعي انتباه الأطفال وتدفعهم للبدء بقراءتها. وغالباً ما يسمي الأطفال كتب الروايات هذه بكتب الفصل.

أما **السير الذاتية** فهي نوع آخر مناسب للأطفال الصغار. وهناك سير ذاتية بسيطة جداً عن الأسماء التاريخية، وشخصيات رياضية شهيرة ومعروفة، وشخصيات فنية تلفزيونية.

أما **الكتب الكبيرة** فهي عادة نسخ أخرى من كتب مصورة صغيرة الحجم. ويمكن أن تكون كذلك قصصاً نموذجية. وهناك كتب حجمها كبير جداً توضع على مسند بهدف قراءتها. والهدف من هذه الكتب الهائلة الحجم هو تمكين الأطفال من رؤية المطبوعة كما تُقرأ، لفهم العلاقة بين اللغة المحكية واللغة المكتوبة، ولمعرفة كيف يُقرأ الحرف المطبوع من اليسار إلى اليمين (باللغة الإنجليزية).

بالإضافة إلى تصنيفات الكتب هذه، يستمتع الأطفال بكتب الترفيه والألغاز، كتب الحرف، كتب الطبخ، كتب المشاركة، والتي تتضمن اللمس، والشم، والمعالجة

اليدوية؛ سلسلة من الكتب تتحدث جميعها عن شخصية معينة؛ وكتب مرتبطة ببرامج تلفزيونية مناسبة لكل سن. كما ذُكر سابقاً، يجب أن تكون المجلات والجرائد من الخيارات المتاحة للطفل للاختيار من بينها وقراءتها في الزاوية المكتبية. فالجرائد والمجلات تمثل أشكالاً مطمئنة بالنسبة للطفل، تحمل مواضيع متنوعة، ومواد قراءة لمختلف مستويات الاستعداد والمهارة، كما تتضمن مواد متعددة الثقافات. بالإضافة إلى أن الجرائد والمجلات تثير اهتمام أولياء الأمور كذلك.

يستمتع الأطفال تحديداً بالأدب القابل للتنبؤ، فهذا يساعدهم على فهم خط القصة بيسر أكثر ويفسح لهم المجال للقراءة مع المجموعة. يحمل الأدب التنبئي الإيقاع؛ الإعادة؛ المحادثة، وسياقات عائلية، مثل أيام الأسبوع أو الإعداد؛ وعينات ونماذج يمكن الاحتذاء بها؛ وفي هذه الكتب، تتكرر الحوادث أو تضاف إلى القصة باستمرار هذه الأخيرة؛ قصص عن مواضيع مألوفة؛ قصص شعبية؛ وقصص قد طورت، وبنجاح، البنية القصصية (الشكل، الموضوع، الرسم، الحلقات، والحل).

أدوات أخرى في مركز التعلم

يحتاج مركز التعلم إلى وجود أدوات فنون لغوية من أجل تطوير المهارات، تكون يدوية الإجراء مما يساعد الأطفال على تعلم أحرف الأبجدية، الإيقاع، والعلاقات بين الأحرف العادية وأحرف العلة، والمقاطع (أي حرفان يمثلان صوتاً منفرداً)، إضافة إلى أن أحرف العلة الطويلة والقصيرة يجب أن تكون متضمنة في قسم خاص في المركز. هذه الإجراءات اليدوية تأتي على شكل أحرف مغناطيسية وألواح، ألغاز، ألعاب بينغو، وألعاب تركيز، على سبيل المثال فقط. ويمكن أيضاً استخدام أدوات للمدرسين أنفسهم. (سوف يكون هناك شرح مفصل لهذه الأدوات في الكتاب الثامن، الذي يتعامل مع تطور المهارات). أيضاً يجب توفر الأدوات التي تعزز الفهم في المركز. أما التقنيات التي سيتم شرحها لاحقاً، مثل استخدام اللوح - المحسوس، وشخصيات قصة من أجل سرد الرواية وتنظيم عروض الدمى، مشاركة الأطفال في برهنة معلومات عن سياق وبناء القصة، تصنيف التفاصيل، توقع النتائج، وتعليل النص، كل هذه مهارات تطور وتعزز فهم النص.

تنتمي الحيوانات المحشوة أيضاً إلى المكتبة، خصوصاً إذا ما كانت مرتبطة بالزاوية - مثلاً أرنب محشو بجانب "رواية الأرنب بيتر" (Potter, 1902)، مثلاً. يستمتع الأطفال

كثيراً بقراءة قصص الحيوانات المحشوة أو ببساطة يستمتعون بحمل هذه الدمى وهم ينظرون إلى الكتب. أما اللوح - المحسوس، مع إعداد عن شخصيات القصة من الكتب المفضلة لديهم، وهو أحد أكثر الأدوات استعمالاً حالياً في مراكز التعلم، كذلك أسطوانات الأفلام، الدمى، والسماعات لسماع القصص المسجلة. أما أسطوانة الفيلم فهي عبارة عن علبة مع نافذة لرؤية الصور من خلالها كما في التلفاز. يمكن إدخال وتد في أعلى وأسفل العلبة، وإلصاق ورقة صغيرة على الوتد من أجل العرض (انظر الصورة في الصفحة 191). يجب أن يتضمن المركز أيضاً أدوات يمكن للأطفال من خلالها صنع كتبهم الخاصة بهم، قصص محسوسة، وأسطوانات أفلام. بالإضافة إلى ذلك، يمكن وضع ملصقات جذابة للتشجيع على القراءة ويمكن الحصول عليها من استشاريي كتب الأطفال (568 Broadway, Suite 404, New York, NY 19912; www.cbcbooks.org) كذلك جمعية المكتبة الأمريكية (50 East Huron Street, Chicago. IL 60611;www.ala.org).

ردود الأفعال حيال مراكز التعلم

كان للأساتذة وطلابهم ردود الأفعال التالية حيال مراكز التعلم التي صممتها في الصفوف. قال الأساتذة أن قلقهم كان بسبب عدم وجود مساحة كافية في صفوفهم لإيجاد مركز للتعلم، ومع ذلك فوجئوا بأن الصفوف مع ذلك استوعبت كل الأدوات. وقد علق الأساتذة بقولهم أن الوجود المادي لمركز التعلم جعل الأطفال يدركون قيمة التعلم ما حدا بهم لإلغاء مساحة من الصف وتخصيصها لمركز التعلم. وقد أقر الأساتذة بأن الأطفال قد انجذبوا إلى هذا الركن بواسطة الأدوات اليدوية الإجرائية في المركز، مثل قصص ودمى الألواح المحسوسة. ووجدوا أن الكرسي الهزاز، والوسائد، والحيوانات المحشوة قد أعطت للمركز صفة الراحة، بحيث كانت قراءتهم سهلة ومريحة:

> تحول مركز التعلم إلى مكان يختلط فيه كل الأطفال الذين يتمتعون بملكتي القراءة والكتابة..... وبدا هذا السياق الاجتماعي قادراً على توفير محيط غني بالتعلم الجماعي. وكان الأطفال يتطلعون بشوق إلى وقتهم هذا خلال اليوم المدرسي.

وقد علق أحد الأطفال بقوله:

> كنت أستمتع كثيراً بمعانقة الوسائد مع كتاب، أو أزحف إلى مكان ما، أو أقفز على الكرسي الهزاز، وأقرأ. خصوصاً وأنه بإمكاننا أخذ الكتب من المركز مباشرة إلى المنزل.

كان الأطفال يعتبرون المركز كمكانهم الخاص بهم. وكانوا يشعرون بأنه يجب تحسين مركز التعلم من خلال إضافة مساحة أكبر، وكتب أكثر، ووقت إضافي لاستخدامه فيها. وقد علق أحد الأطفال: "الشيء الوحيد الناقص في مركز التعلم كان ركن السندويشات".

المدرس نموذج لتحريك الدافع

يلعب المدرس دوراً حساساً في التأثير على مواقف الأطفال حيال القراءة الطوعية. إذا تواجد الأطفال في بيئة تربط القراءة بالمتعة والترفيه، لا شك أنهم سيكبرون ليقرءوا عن طيب خاطر. فكيفية عيش وتعلم الأطفال في المنزل والصف هو ما يحدد ما إذا كانوا سيعيشون حياتهم كأفراد فصحاء أم لا. (Morrow, 1985, p.20).

وقد تعامل الكتاب الثالث مع النشاطات التعليمية المناسبة للاستخدام المنزلي وكانت تميل لتقديم نماذج للسلوك الأسري للتعلم ولمساعدة الأطفال على ربط القراءة بالمتعة. ويجب أن تتبع المدرسة جدولاً مماثلاً.

> إحدى النقاط الواضحة والتي تأتت من دراسة الفشل في القراءة كان عدم وجود ربط بين القراءة والمتعة... ولا شك أن دور المربين في استثارة القراءة الطوعية بين الأطفال والفتيان .... له نفس التأثير الهام مثل ذاك الذي يؤثر فيه الراشدون على الأطفال. (Irving, 1980, p. 7).

إن البرامج التي تجسد التجارب الممتعة للأدب يدفع إلى الاهتمام والحماس حيال الكتب والتي بدورها تضاعف القراءة الطوعية لدى الأطفال لاستخدام الكتب (Morrow, 1987b, 1992; Morrow & Weinstein, 1986). ومن ضمن النشاطات المحددة في صفوف الطفولة الأولى، يجب أن يقرأ المدرسون للأطفال أو يسردوا القصص لهم بشكل يومي. ويزيد الاهتمام عندما تناقش القصص قبل وبعد القراءة، خصوصاً إذا ما كانت مرتبطة بمواضيع تعكس تجارب الأطفال في حياتهم الواقعية، أو مواضيع مرتبطة بالمدرسة. ويمكن اللجوء إلى أسئلة بسيطة، استدلالية، ونقدية حتى في صفوف ما قبل المدرسة. ويمكن إدخال تطوير المهارات وبسهولة من خلال نشاطات قراءة الكتب القصصية بطرق ممتعة وذات معنى. يشرح المثل التالي مناقشة حول قصة **كولديلوكس والدبب الثلاثة** تعكس تطور الفهم الاستدلالي والنقدي.

أدرت نقاشاً مع تلامذة بسن 4 سنوات بعد قراءة قصة كولديلوكس والدبب الثلاثة. سألتهم عن الشخصيات الطيبة والشخصيات الشريرة في القصة. ارتفعت الأيدي في الهواء وأجابت جنيفر (Jennifer) ، "كولديلوكس هي الطيبة والدبب الثلاثة هم الأشرار." وعندما سألتها لماذا فكرت بهذه الطريقة، أجابت، "الحقيقة، لأن الدببة أخافت كولديلوكس".

ارتفعت يد أخرى وقال تيم (Tim)، "لا، هذا ليس صحيحاً. بل الدببة هم الطيبون وكولديلوكس هي الشريرة. فقد ذهبت هذه الأخيرة إلى منزل الدبب الثلاثة أثناء غيابهم، تناولت طعامهم دون استئذانهم ".

"هذا صحيح،" قال ميجان (Megan)، "وقد كسرت كرسيهم وذهبت للنوم في سريرهم دون أن تسأل إن كان ذلك مستحسناً أم لا".

قاطعه كريس (Chris) قائلاً، "أجل، كانت كولديلوكس هي الشريرة حقاً. لقد قامت بالكثير من الأمور السيئة لأنها لم تستأذن قبل القيام بها".

"هل تدخلون بيوت غرباء وتقومون بالأفعال التي قامت بها كولديلوكس؟" سألتهم. وأجاب جميعهم بصوت واحد "لالالالالالالالالالا". وعندما سألتهم عن السبب، أجابت ساره، "لأن هذا سلوكاً سيئاً. إنه كالسرقة. كانت كولديلوكس سيئة السلوك. ولو عرفت الشرطة بما فعلت أراهن أنها كانت ستسجن".

كذلك، مناقشة الكتّاب والشخصيات يحفز الحماس. فقراءة كتب مختلفة لنفس الكاتب أو سلسلة من الكتب عن شخصية بعينها، مثل قصة الصديقين الضفدع وتود (Lobel, 1979) أو قصة أميليا بديليا (Parish, 1970)، تزيد من الحماسة للقراءة. كما أن قراءة أنواع مختلفة من الأدب في الصف، وبشكل متواتر، يربط القصص بالمواضيع المناقشة. فإذا كان الموضوع عن الربيع، وإحضار شرنقات إلى الصف، ومناقشة الدورة الحياتية للفراشة، وإتباع المناقشة بقصة اليرقة الجائعة جداً (Carle, 1969)، قصة تحول اليرقة إلى فراشة. أيضاً قراءة وسرد الشعر معاً بشكل دوري. يمكن الاستعانة بأطفال أكبر سناً، أو الناظر، أو ولي الأمر، أو الممرضة، أو المسؤول عن المكتبة، الأهل، وحتى الأجداد للقراءة في الصف، لمجموعات صغيرة، ولأفراد آخرين. يجب تشجيع الأطفال على التشارك في نفس الكتاب. كذلك يمكن التشارك بالكتب التي يأتون بها من منازلهم، وأيضاً تشجيع الأطفال على أخذ الكتب معهم إلى المنزل.

هناك الكثير من الأغنيات الشعبية تم تحويلها إلى كتب قصصية، مثل اذهب واخبر العمة رودي (Rhody)، (Quackenbush, 1973)، والعم ماكدونالد (MacDonald) العجوز يملك مزرعة (Quackenbush, 1972). هذه الكتب جيدة على وجه التحديد وينصح بقراءتها للأطفال لأنها مألوفة لديهم ويعرفون كل كلماتها، كما يرغبون بالادعاء بأنهم يقرءون الكتب لأنفسهم أو لشخص آخر. الطبخ نشاط يحمل المتعة أيضاً ويمكن ربطه بالأدب. والعديد من الكتب القصصية تجسد أنواع طعام، مثل كتاب خبز ومربى لفرنسا (Hoban, 1964). بعد قراءة القصة يمكن أن يشترك طلاب الصف بصنع الخبز والمربى أو أي نوع طعام آخر مناسب. يمكن أيضاً استثارة النشاطات الفنية من خلال قراءة القصص، فبعد قراءة يوم مثلج (Keats, 1962)، يمكن أن نطلب من الأطفال صنع ملصق بالاستعانة بالورق الأزرق المقوى، مع قطن، وخشب، ومناديل مائدة، وطبشور، وورق فضي. وبعد قراءة أين هي الأشياء الغريبة (Sandak, 1963)، يمكن الطلب من أطفال الحضانة وطلاب الصف الأول ابتدائي التفكير بشيء غريب يرسمون صورة له. يمكن جمع صورهم بكتاب خاص للصف، فهذه الكتب هي المفضلة لديهم ويقرءونها باستمرار. كما يستمتع الأطفال أيضاً بقصص الأفلام، التي تثير لديهم الشوق لقراءة الكتاب الملائم لتلك القصة.

قراءة القصص وسردها: تحريك الدافع على تعلم معرفة الكتابة والقراءة

اجعل من قراءة القصص أمراً ممتعاً

لجعل قراءة القصة عملية ممتعة ومشوقة قدر الإمكان، اختر قطعاً أدبية جيدة، وقصصاً جيدة البناء وشخصيات مرسومة بدقة، جملاً جذابة، وإيقاع جميل. اقرأ للصغار في جو مريح، ومواقع مخصصة لهذه القراءات. كل يوم، اطلب من طفل أن يجلس قريباً منك وأنت تقرأ، في حين يجلس سائر الأطفال الآخرين في دوائر مفردة أو مزدوجة. وإذا ما كان لديك كرسي هزاز، استخدمه كمكان تجلس فيه وأنت تقرأ. فالأطفال يهوون رؤية الصور في الكتاب أثناء القراءة، احمل الكتاب بشكل يواجه المجموعة أو أدر في مواجهتهم، واقرأ بصوت عال.

وأنت تقرأ، لتكن قراءتك معبرة، غير نبرة صوتك عندما تتحدث بلسان شخصية أخرى من شخصيات القصة، ونوّه بالأحداث الهامة. استخدم تعبيرات الوجه. فقراءة قصة

تشبه عرضاً مسرحياً. اقرأ بتمهل وبطء مع درجة عالية من الإيحاءات. سجل قراءاتك لتحسين تقنياتك وأدواتك. ابدأ قصتك بمقدمة مثل "اليوم، سأقرأ قصة عن فتاة صغيرة أرادت شراء هدية لأمها في عيد ميلادها. إنها لا تصل إلى ما تريد شراءه فتسأل الأرنب أن يساعدها في ذلك. عنوان هذه القصة هو "السيد الأرنب والهدية الرائعة، من تأليف (Zolotow, 1962). فاسم الكاتبة هو شارلوت زولوتو (Charlotte Zolotow) والناشر موريس سانداك (Maurice Sendak). أثناء قراءة القصة، فكروا بالهدية التي تظنون هي الأنسب والأفضل." وعندما تنتهون من قراءة القصة، ابدءوا نقاشاً بسؤال مثل "من يريد أن يخبرني عن الهدية الأفضل التي فكر بها؟"

استخدام تقنيات مبدعة في سرد الرواية

تجذب رواية القصص الأطفال بشدة للكتب (Morrow & Weinstein, 1986). فهي تملك قوة تفتقد إليها قراءة القصص، من حيث أنها توفر لسارد القصة الحرية في استخدام التقنيات. كما تتمتع بميزة إبقاء الراوي قريباً من الجمهور. إن سرد قصة ما يولد رد فعل فوري من الجمهور وهي بالتأكيد وسيلة لإنشاء علاقة بين المستمعين والراوي. يمكن تزيين القطع الأدبية الطويلة بحيث أن الطفل الصغير يمكنه سماع عدة قصص في جلسة واحدة. باعتبارها نوعاً من الأدب، يمكن أن يتقن الكثير من الأطفال فن سرد القصص.

ليس من الضروري أن تتذكر قصة ما بل يكفي أنك تعرفها. استخدم كل الجمل الأخاذة والأمثلة التي تراها مهمة في القصة. استخدم تعبيرات في عرضك، ولكن لا تسمح لتقنياتك المسرحية بإلقاء ظل على القصة نفسها. انظر مباشرة إلى الجمهور وخذ اهتمامهم بعين الاعتبار. يسمح لك سرد الروايات باختصار هذه الأخيرة إذا ما شعرت بأن الانتباه قليل. ومن المهم أن يكون الكتاب الأساسي بيدك أثناء سرد الرواية بحيث يراه الأطفال ويستمتعون مجدداً برؤية الصور والنص المطبوع.

تساعد التقنيات المبدعة على جعل سرد الرواية حياً. فهذه التقنيات تثير الخيال، وتشرك المستمعين، وتحفز الأطفال لتجريب سرد القصص بأنفسهم وتجريب تقنياتهم الخاصة بهم. خذ نبذات عن تقنيات مبدعة من خلال القصة. وهناك قصص تميل لاستخدام الدمى، وقصص أخرى مثالية للاستخدام في الألواح المحسوسة، كما أن هناك قصصاً يمكن استخدامها كطباشير متكلمة.

إن **الألواح المحسوسة** هي أداة مألوفة ومهمة في الصف. يمكنك صنع شخصيات أو

شراؤها من السوق. أعد شخصياتك الخاصة بك واصنعها من الورق المقوى والمغطى بالورق الشفاف. ألصق قطعاً من ورق الزجاج خلف كل قطعة فتلتصق باللوح المحسوس.

تستعمل **الدمى** مع القصص الفنية بالحوارات. وهناك العديد من الدمى، بما فيها الإصبع، اليد، ووجوه الدمى. فهي تشعر الأطفال الخجولين بالأمان أثناء سرد القصص مع الدمى. هكذا القصص مثل صبي كعكة الزنجبيل (Holdsworth, 1986) والدجاجة الصغيرة الحمراء ((Izawa, 1968b) هي قصص ملائمة للسرد مع الدمى، إذ أنها قصيرة، وتتضمن شخصيات محدودة، وفيها إعادة للحوار.

وتسمح **التقنيات المسموعة** للقصص لكل من المستمع والراوي بتقديم مؤثرات صوتية. يمكن صنع هذه الأصوات بالإيقاعات، أو الموسيقى. أثناء سرد هذه القصة، اختر أولاً الأجزاء من القصة التي تسمح باستخدام المؤثرات الصوتية. ثم قرر نوع هذه المؤثرات ومن سيقوم بها. أثناء سرد القصة، يتداخل الطلاب والراوي كل بالصوت المخصص له. سجل العرض، ثم اترك التسجيل في مركز التعلم مع الكتاب الأصلي. من بين الكتب التي تتكيف بسهولة مع تقنيات الأصوات هناك الكثير من الضجيج (McGovern, 1967) ويمكن للسيد براون (Brown) أن يخور! فهل تستطيع أنت؟ (Seuss, 1970).

يسهل تطوير **قصص الدعائم**. فببساطة، يمكنك انتقاء حيوانات محشوة، ألعاب، ومقالات أخرى تمثل شخصيات ومواضيع في قصة ما. أعرض هذه الدعائم في أوقات مناسبة أثناء سرد القصة. في قصة **كولديلوكس والدبب الثلاثة** (Izawa, 1968a)، هناك ثلاث دبب محشوة ولعبة ذات شعر أصفر يساعدون جميعهم في سرد القصة، كذلك في قصة **المحرك الصغير** (Piper, 1954)، تستعين بعدة قطارات بلاستيكية.

الطباشير المتحدثة هي تقنية أخرى تشد المستمعين. يرسم الراوي القصة أثناء سردها. والطباشير المتحدثة يزداد تأثيرها عندما تروى على لوح كبير جداً بحيث يمكن لسياق القصة أن يستمر من البداية وحتى النهاية. ويمكن الاستعانة بنفس التقنية على ورق جدران معلقة إلى الحائط؛ يستخدم الراوي ببساطة أقلام تلوين أو أقلام عريضة الخط عوضاً عن الطباشير. يمكن كذلك تبني تقنية الطبشور المتكلم على مسند أو جدول بياني. اختر قصة بتجسيدات بسيطة. ارسم فقط صوراً محددة وأنت تروي القصة. هناك قصص كتبت كطباشير تتحدث مع بعضها، بما فيها سلسلة كاملة، مثل هارولد والقلم الوردي (Johnson, 1955).

السماعات والقصص المسجلة هي أيضاً أدوات شعبية في مركز التعلم. يمكن قراءة الكتب دائماً على شريط ليستمع إليها الأطفال، وهي ضرورية للذين يتعلمون لغة ثانية إذ أنها تشكل نموذجاً طيباً للغة الإنجليزية. كما أنها جيدة للقراء الذين يتابعون سياق القصة أثناء إصغائهم لقارئ متمكن. ويمكن للأطفال بدورهم أيضاً صنع شرائط خاصة بهم بدورهم.

وحيث أن هناك تقنيات عدة لسرد القصص لم يتم ذكرها، يمكنك إضافتها إلى اللائحة. تحتاج كل الأدوات المناقشة أن تشكل نموذجاً يحذو حذوه الطفل الراغب بأن يصبح بدوره راوياً جيداً. بعد هذا النموذج، يمكن للأطفال أن:

يقوموا بسرد القصة التي تمثلها باستخدام إحدى التقنيات التي استخدمتها أنت.

اختيار قطعة أدبية يعرفونها جيداً، وخلق تقنية لعرض هذه القطعة. وعند الانتهاء، يمكن للأطفال الذين عملوا على هذا المشروع تقديمها للصف وتركها في المركز لاستخدام الآخرين.

اكتب قصة أصلية، واختر تقنية لعرضها. وعند الانتهاء، يمكن للأطفال الذين عملوا على هذا المشروع تقديمها للصف وتركها في المركز لاستخدام الآخرين.

تشرك تقنيات سرد القصص الأطفال في الفهم البسيط إذ يكون عليهم معرفة السياق، والتفاصيل وعناصر القصة. يجب أن يجدوا حلا للمشكلة المطروحة وهم ينتقون الأدوات، ويقررون أي المقاطع يبقون وأيها يحذفون. يعللون أصوات الشخصيات وهم يجهزون عرض مشروعهم النهائي على الصف.

أما الأساتذة الذين يتمتعون بمهارات خاصة المشاركة في عروض أساتذة آخرين لهذه التقنيات. مثلاً، إذا احتجت تدريس مهارات كتابة الرسائل، فإن اختيار قصة رسالة إلى آمي (Keats, 1968) هي الاختيار المثالي لذلك. فالقصة تحكي عن صبي أراد دعوة فتاة إلى عيد ميلاده، ولكنه كان قلقاً من سخرية أصدقائه. فأرسل إليها رسالة وكان محتاراً فيما إذا كانت ستأتي وماذا سيحصل. يتضمن الكتاب الكثير من النقاش حول الرسالة. وقد علّم أحد طلابي كتابة رسالة وقدمها من خلال سرد قصة على لوح محسوس كانت مقتبسة من قصة رسالة إلى آمي. كان أحد عوامل القصة بالنسبة للوح المحسوس، المغلف مع رسالة مكتوبة بشكل جيد تتضمن اسم المرسل إليه، والخط، الخ... وقد استعمل

الطلاب هذا النموذج لكتابة رسائل دعوة للآخرين. وقد تم اللجوء إلى قصة أخرى لتدعيم حرف "ب". فقد سرد المدرس قصة رحلة الخنازير (Kasza, 1988) باستخدام تقنية الطباشير المتكلمة وطلب من الطلاب أن يقوموا بالبحث عن كل الكلمات التي تبدأ بحرف "ب".

التدرب على قراء وسرد القصة

كانت لي فرصة العمل مع العديد من أساتذة الصفين الأول والثاني الابتدائي، الذين تدربوا على مشاركة الأطفال قراءة الأدب بطرق ممتعة. كانوا يقرؤون ويروون القصص. وقد جسد هؤلاء الأساتذة العديد من الاستراتيجيات المناقشة سلفاً، وقد علق أحدهم بقوله عن استخدام هذه التقنية:

> يحب الأطفال دائماً أن يقرأ لهم ولا يتعبون أبداً من هذا النشاط وهم يكبرون. ظننت أنه في الصف الابتدائي الثاني، لن تكون القراءة للأطفال مسألة على قدر من الأهمية؛ ومع ذلك، فإن امتيازات القراءة بصوت عال أصبحت بديهية جداً وأنا أشرك الأطفال أكثر وأكثر في تلك القراءات. كما أن القصص المتولدة أنتجت نقاشات أكثر تعقيداً؛ بحيث أنها كانت ترتبط بالخبرات الحياتية الشخصية للأطفال. كنا نناقش الأدباء، المؤلفين، وعوامل بناء القصة. وقد وجدت من خلال هذه القراءات والمناقشات أن طلابي يقدرون الأدب الموجود، وذلك عزز بدوره المفردات والفهم على حد سواء. وأدركت حينها كم كان مهماً بالنسبة لي أن أكون نموذج القراءة الذي يحذو حذوه الأطفال وبطرق مختلفة. أقرأ باستخدام شخصيات محسوسة، أسطوانات أفلام، طباشير متكلمة، وغير ذلك. وتعلمت كيف أجعل القراءة أكثر إغراء للطفل. وبالنتيجة، رأيت رغبة متزايدة لدى طلابي للقراءة حيث اختبروا بأنفسهم مثالاً من خلالي عن سلوك القراءة في قراءاتي للقصص التي قرأتها لهم وباستخدامي أدواتي.

وقد سألت طلاب السنة الثانية الذين شاركوا في هذا البرنامج عما تعلموه وما أحبوه. فعلقوا بقولهم:

> أحب الوقت الذي تقرأ لنا فيه المدرسة.. فهي تستخدم تعابير رائعة، ما يمكننا من تعلم أفضل للقراءة عندما نصغي إليها... فالمدرسة تقرأ وتروي القصص بطرق مختلفة، وهو أمر مثير دائماً، ويمكنك أن تتعلم تماماً مثلما تفعل هي.

في أحد الأيام، أثناء حصة قراءة قصة في الصف الثاني الابتدائي، كانت الحصة تركز على المقارنات بين أساليب المؤلفين، أخبرت السيدة بايتون (Payton) الطلاب أنها ستقرأ عليهم كتابين مصورين كانوا قد تعرفوا إليهما من قبل. طلبت من الطلاب

التركيز على الصور أثناء قراءتها للقصة، لملاحظة أشكالها والتمكن من وصفها لاحقاً. بعد انتهائها من القراءة، سألت الطلاب إذا ما كانت صور الكتابين من صنع نفس الشخص. وأجاب الكل بالنفي لأن الصور بدت مختلفة تماماً. وعرّفت السيدة بيتون برسامي الكتابين اللذين كانا أيضاً مؤلفا الكتابين، كان مؤلف قصة كرسي بيتر إيزرا جاك كيتس (Ezra Jac Keats)، ومؤلف البيضات الخضراء والدجاجة د. سووس (Dr. Seuss). ثم طلبت من الطلاب وصف الصور في كل كتاب.

قالت تاميكا (Tamika)، "حسناً في كتاب كرسي بيتر، تبدو الصور وكأنها مرسومة رسماً إذ تبدو حقيقية جداً. وأظن أن إيزرا جاك كيتس (Ezra Jac Keats) رسام ماهر. وأحب الألوان التي يستخدمها".

شرحت السيدة بايتون أن السيد كيتس لا يرسم صوره فقط بل يستخدم أيضاً اللصق كتقنية. فإذا ما نظرتهم بتمعن إلى رسوماته، ستشاهدون شيئاً مثل ورق الجدران، والصحف، كل ذلك موجود في رسوماته.

وسألت السيدة بايتون إذا ما كان أحدهم يرغب في وصف أسلوب الكتاب الثاني. رفع مارسيل (Marcel) يده قائلاً:"أسلوب د. سووس مختلف تماماً عن أسلوب كيتس؛ فهو يستعمل الكثير من الخطوط وبعض أشكال الفانتازيا. يستعمل ألواناً للأشخاص والأشياء لا نتوقعها عادة. تبدو رسوماته مثل الرسوم المتحركة والرسومات الأخرى تبدو حقيقية."

تلت المناقشة صور رسمها الأطفال للقصص التي كتبوها. وقيل لهم أن هذه الرسومات قد تشكل أسلوبهم الخاص بهم أو أن يستخدموا أسلوب رسام آخر في قصة روائية يعرفونها. سارت السيدة بايتون (Payton) في الصف لتنظر إلى ما يقوم به الطلاب. فوجدت أن ماجدة قررت أن تشبه رسوماتها رسومات د. سووس ، فقالت لها السيدة بايتون،"ماجده (Magda)، لو دخل علينا الآن د. سووس ونظر إلى رسوماتك لظن أنه هو من رسمها ، فعملك شبيه جداً بأسلوبه". كانت ماجدة تتمتع بمستوى معين من اللغة الإنجليزية. والتشجيع الإيجابي في هذا الموقف بدأ بنقاش عن عملها مع مدرستها.

نشاطات أدبية إضافية نموذجية، ومعدة بواسطة المدرسين

تحتاج النشاطات الأدبية أن يتبناها المدرسون لخلق الدافع الشخصي لدى الأطفال. وفيما يلي لائحة ببعض الاقتراحات:

نشاطات تمارس بشكل يومي

1- اقرأ أو أرو بعض القصص للأطفال.

2- ناقش القصص التي تمت قراءتها بأساليب مختلفة. ناقش المواضيع البسيطة، التعليلية، والنقدية.

3- خصص 30 ثانية للقراءة والكتابة المستقلة من ثلاث إلى خمس مرات في الأسبوع، تتضمن استخدام الكتب وكل المواد الأدوية الأخرى المرتبطة بها في الزاوية المكتبية الموجودة في مركز الكتابة.

4- خلال فترة القراءة والكتابة المستقلة، تصرف كنموذج جيد يدعو للقراءة.

5- اسمح للأطفال بتفحص الكتب وأخذها خارج الصف.

6- شجع الأطفال على القراءة في أوقات فراغهم.

7- اطلب من الأطفال أن يسجلوا أسماء الكتب التي قرءوها.

8- أطلب منهم أيضاً أن يحافظوا على نظافة ونظام الزاوية المكتبية.

نشاطات تمارس مرة واحدة في الأسبوع

1- اقرأ الشعر للأطفال.

2- أطلب من تلاميذ الصف أن يعيد قراءة الشعر.

3- اسمح بالمناقشات الأدبية مع تلاميذ الصف بكامله في مجموعات صغيرة.

قم بخمسة من الأنشطة التالية كل أسبوع

1- أطلب من المناظر، أحد أولياء الأمور، الممرضة، السكرتيرة، أو الأهل القراءة للأطفال.

2- ناقش المؤلفين والرسامين.

3- اكتب إلى المؤلفين.

4- اجعل الأطفال الأكبر سناً يقرءون للأطفال الأصغر سناً.

5- أطلب من الطلاب أن يقرءوا لبعضهم البعض.

6- اعرض أفلاماً مأخوذة من كتب.

7- استخدم الأدب ضمن السيرة الذاتية في دروس منطقة المحتوى.

8- استخدم الفن المرتبط بالكتب (ارسم صور جدرانية لملايين الهررة المرتبطة بنفس الكتاب أو اصنع صورة تستخدم نفس تقنية رسام آخر من رسامي كتب الأطفال).

9- أرو قصصاً مستخدماً تقنية مبدعة في سرد القصص مثل ما تم وصفه سابقاً.

10- أطلب من الأطفال أن يرووا القصص.

11- أطلب منهم أن يمثلوا القصص.

12- قم بتحضير وصفات مرتبطة بالقصص (قم بصنع حساء بعد قراءة قصة عن نفس الموضوع).

13- اقرأ قصصاً مرتبطة بقصص تلفزيونية.

14- اصنع كتباً للصف؛ ألصقها ببعضها البعض وضعها في الزاوية المكتبية.

15- غن أغانٍ موجودة في كتب وليكن الكتاب في يدك (مثل أعرف سيدة عجوز ابتلعت فراشة).

16- ضع لوحة حائط مرتبطة بمواضيع الكتب.

17- أطلب من الأطفال أن يكتبوا إعلانات عن الكتب الجيدة التي قرءوها.

18- ناقش طرق جيدة للمحافظة على الكتب.

نشاطات تمارس بشكل دوري

1- ضع كتباً جديدة على الأرفف المفتوحة المخصصة للكتب.

2- عرف الأطفال على الكتب الجديدة.

3- قم بتمرير 25 كتاباً جديداً كل أسبوعين.

4- وزع منشورات على الأطفال والأهل عن الكتب الواجب قراءتها ضمن وخارج المدرسة.

5- أوجد مكتبة في مكان ما من المدرسة تمكن الأطفال من شراء الكتب منها باستمرار.

نشاطات تمارس بضع مرات في السنة إذا أمكن

1- أعط كل طفل كتاباً كهدية.

2- نظم اجتماعات للمؤلفين الصغار (يتشاركون في كتب كانوا قد كتبوها، يقومون بتجميع أوراق كتاب ما، يدعون مؤلفين صغار آخرين لحضور اجتماعاتهم).

3- صمم معرضاً للكتب يشتري منه الأطفال الكتب التي يرغبون بها.

4- خصص يوماً سنوياً للاحتفال بالكتب (يرتدي كل طفل ملابس كملابس أحد شخصيات كتاب ما، يروون القصص لبعضهم البعض، اعرض فيلماً أو قصصاً ألفها أحد الأطفال).

5- قم بزيارة ميدانية مرتبطة بالكتب (مصنع تجليد الكتب، مكتبة المدينة، دار نشر).
6- أطلب من الأطفال طلب كتب من نادي الكتب.

نشاطات للأهل مرتبطة بالبرنامج الأدبي الخاص بالمدرسة

1- وفر نشرة مدرسية عدة مرات في السنة عن نشاطات مرتبطة بالكتب في المدرسة.
2- أطلب من الأهل المشاركة ببعض النشاطات الأدبية المدرسية (القراءة للأطفال، المساعدة في تجليد الكتب، التبرع بالمال للمدرسة لشراء كتب).
3- جهز ورشة عمل للأهل تشرح فيها أهمية، هدف، ونشاطات البرنامج الأدبي للمدرسة.
4- جهز ورشة عمل للأهل تشرح فيها كيف يمكنهم المشاركة في برنامج منزلي للقراءة.

استخدام مركز التعلم

إن مركز التعلم هو جزء هام من الصف. لهذه المراكز أهداف عدة:

1- يمكن استعمال هذه المراكز صباحا عند دخول الأطفال إلى المدرسة، بحيث يتعرضون بشكل مباشر للنشاطات الأدبية المنتجة.
2- يمكن أن يستعمل الأطفال هذه المراكز بعد انتهائهم من واجباتهم المدرسية قبل الآخرين ليضطلعوا في النشاطات المثيرة ويدعموا استراتيجيات التعلم لديهم.
3- تشجع هذه المراكز الأطفال على العمل المستقل والمنتج، مما يفسح المجال أمام المدرس بالعمل مع مجموعات صغيرة تبعاً لمنهج معين للقراءة.
4- تسمح هذه المراكز للأطفال بالتمتع بنشاطات التعلم في جو اجتماعي وضمن فترات مخصصة للقراءة والكتابة من أجل كل من المتعة والمعلومة في نفس الوقت. الهدف من هذه النشاطات هو تطوير مهارات القراء والكتاب الطوعيين.

فيما يلي أقسام تناقش كيفية استخدام مراكز التعلم لتطوير مهارات القراء والكتاب الطوعيين. وقد بينت الأبحاث أن معدل القراءات الحرة التي قام بها الطلاب، داخل وخارج المدرسة، ترتبط بشكل وثيق بالقراءة المنجزة Anderson, Fielding & Wilson, (1988; Taylor, frye, & Maruyama, 1990). إذ أن الأطفال الذين يقرءون بشكل طوعي تنمو لديهم مواقف إيجابية طويلة المدى حيال القراءة.

فترات القراءة والكتابة المستقلة

كما ناقشنا في بداية هذا الكتاب، فإن العوامل التي تحفز الأطفال تتضمن القدرة على الاختيار، والمشاركة الاجتماعية، والتحدي والنجاح. يمكن أن يطبق الأساتذة هذه العوامل على الوضعيات التعليمية من خلال خلق مراكز تعلم في الصفوف توفر للأطفال فرصة اختيار النشاط، وتقديم نموذج طيب عن نشاطات التعلم التي يجد الأطفال متعة وتحدياً في المشاركة بها. بعد تصميم المحيط، المواد، والنشاطات، يحتاج الأطفال لوقت يتفحصون خلاله الكتب ويستغرقون في الأدب بشكل مستقل خلال اليوم الدراسي. على أي حال، يجب توفير مساحات من الوقت للقراءة الطوعية والكتابة الطوعية في محيط يسمح بالتداخل الاجتماعي، مع نشاطات ينظر لها على أنها تؤدي للنجاح. في السابق، كانت هكذا فترات تسمى بفترة **القراءة الصامتة**.

وقد كان تعريف **القراءة الصامتة** كوقت هادئ للأطفال ينغمسون خلاله بالقراءة الصامتة. والقراءة الصامتة مهمة؛ فهي تسمح للأطفال بممارسة المهارات التي تعلمونها كما تسمح لهم بالتركيز على وفهم ما قد تمت قراءته. إذا كنا نتوقع من الأطفال أن يولوا اهتماماً بالقراءة فيحتاج الصغار منهم (وربما الأكبر سناً أيضاً) إلى خيارات أكثر ومرونة أكبر مما كانت توفره القراءة الصامتة. إن تخصيص فترات من ثلاث إلى خمس مرات في الأسبوع لمدة 15-30 دقيقة للنظر في الكتب ومشاركة الأطفال في نشاطات أخرى مرتبطة بالأدب تسمح بالتنويع، والخيار الحر، والتداخل الاجتماعي، والمرونة، وهو ما يحتاجه الأطفال ليرغبوا في القراءة الطوعية. وقد دلت الدراسات أن الأطفال وعلى اختلاف مستويات قابلياتهم وقدراتهم كانوا يعملون سوياً بنجاح خلال فترات القراءة والكتابة المستقلة. كما وجدت هذه الدراسات، أنه على الرغم من وجود خيارات متعددة، بما فيها الألواح المحسوسة، واسطوانات الأفلام، والقصص المسجلة، أن 70% من نشاطات القراءة الحرة المختارة من قبل الأطفال تتضمن قراءة الكتب. فإن الأدوات والخيارات الأخرى تجذب الأطفال إلى ركن الأدب الحر، إلا أنها تقود الأطفال إلى سلوك اختيار الكتب (Morrow & Weinstein, 1986).

تنظيم فترات للكتابة والقراءة المستقلة: فترة في مركز التعلم

في الصفوف حيث يصمم الأساتذة فترات لنشاطات تعلم اجتماعية جماعية، يخصص وقت من ثلاث إلى خمس مرات في الأسبوع من 10-30 دقيقة. أثناء وقت مركز التعلم،

يتخذ الأطفال خيارات عما سيفعلونه ومع من يرغبون في العمل. ويظهر الشكل (3) بعض الإرشادات يتبعها الأطفال أثناء هذه الفترة. توضع في الصف وتتم مراجعتها قبل كل حصة.

شكل (3) : قواعد لاستخدام الأدوات أثناء وقت مركز التعلم

1- قرر مع من ستعمل أو إذا ما كنت ستعمل بمفردك.
2- اختر نشاطاً للقراءة أو الكتابة من مركز التعلم.
3- قم بنشاط واحد أو اثنين على الأكثر.
4- استخدم الأدوات داخل أو خارج مركز التعلم.
5- استعمل الأدوات بعناية.
6- تحدث بصوت منخفض: فالآخرون يعملون.
7- أعد الأدوات التي استخدمتها إلى أماكنها قبل استخدام غيرها.
8- جرب نشاطات لم تجربها في السابق.
9- حاول أن تعمل مع أفراد لم يسبق لك أن عملت معهم.
10- استعد لمشاركة الصف بالنشاطات المنجزة.
11- سجل المهام المنجزة.
12- حافظ على مركز التعلم نظيفاً ومنظماً.

بالإضافة إلى قواعد استخدام الأدوات، يتعلم الأطفال مهارات مشاركة يتدربون عليها وتوضع كما يظهرها الشكل (4). وهي تتضمن أشياء مساعدة تقال وتعمل في كل من أوقات مراكز التعلم (Morrow, 1997).

يمكن أن تركز الفترات المخصصة للقراءة والكتابة المستقلة على موضوع منطقة المحتوى أو مهارة تعلم معينة للتدرب عليها. فإذا ما كان الأطفال يتعلمون عن الحيوانات، مثلاً، يمكنهم تركيز نشاطات قراءاتهم وكتاباتهم على هذا الموضوع بعينه. وبالمثل، إذا كان المدرس يعرض رسامين، يمكن أن يفكر الأطفال بتشابه واختلاف الأساليب التي تميز صور الكتاب الذي يقرءونه (Morrow, Pressley, Smith, & Smith, 1997).

شكل (4): قواعد للتشارك في المجموعات أثناء وقت مركز التعلم

أشياء تقوم بها وتساعدك أثناء العمل مع مجموعات:

- اختر قائداً يساعد المجموعة على البدء.
- أعط كل طفل عملاً يقوم به.
- تشارك بالأدوات وخذ دورك بالحديث.
- أصغ إلى أصدقائك عندما يتحدثون.
- ابق مع مجموعتك.

أشياء تقولها وتساعدك أثناء العمل مع مجموعات:

- هل أستطيع مساعدتك؟
- يعجبني عملك.
- لقد أنجزت عملاً رائعاً.

تفقد عملك:

- هل قلت أشياء تساعد؟
- هل ساعدتم بعضكم بعضاً.
- هل تشاركتم بالأدوات وأخذتم أدواركم بالحديث؟
- هل كان لديكم جميعاً مهمات تقومون بها؟
- هل أحسنتم إنجاز مهماتكم؟
- كيف يمكننا تحسين أدائنا في المرة القادمة؟

عندما بدأ العمل بأوقات مركز التعلم، فضّل بعض الأساتذة ضمّ الأطفال في مجموعات، وتحديد النشاط الذي يرغبون المشاركة به، إضافة إلى تعيين قائد للمجموعة لتنظيم المشروع. كما أن أساتذة آخرين كانوا يفضلون ترك حرية اختيار النشاطات والمجموعات للأطفال قبل بدء الحصة. وكنتيجة للمشاركة ضمن المجموعات المختارة ومع المهام المحددة، كان الأطفال بطبيعة الحال قادرين على اتخاذ قرارات حول ما يريدون القيام به. يختار الأطفال أطفالاً آخرين يتشاركون معهم، كما يختارون قادة مجموعاتهم، والمهام التي سيعملون عليها. لمساعدة الأطفال على اختيار النشاطات، هناك لائحة بالأمور المراد القيام بها أثناء فترة مركز التعلم، تعلق وتراجع، كما يبين الشكل (5) تعلق أيضاً البطاقات التي تشرح كيفية استخدام كل نشاط (أنظر الشكل 6).

شكل (5): أشياء تقوم بها أثناء فترة مركز التعلم

1- اقرأ أو أنظر إلى الكتاب، أو المجلة، أو الجريدة.
2- اقرأ لصديقك أو تشاركا نفس الكتاب.
3- أصغ لمن يقرأ لك.
4- أصغ إلى قصة مسجلة واتبع الكلمات في الخانة.
5- استخدم اللوح المحسوس في كتاب قصصي أو شخصيات محسوسة.
6- استخدم نفس الفيلم مع الكتاب المماثل له.
7- اكتب قصة.
8- ارسم صورة عن قصة قرأتها.
9- اصنع كتاباً من قصة كتبتها.
10- اصنع قصة محسوسة لكتاب قرأته أو قصة كتبتها.
11- اكتب عرضاً للدمى ومثلها مع أصدقائك.
12- اصنع قصة مسجلة عن كتاب قرأته أو قصة كتبتها.
13- افحص الكتب التي ستأخذها إلى المنزل لقراءتها.
14- استخدم بطاقات لنشاطات مع إرشادات للمهمة التي اخترتها.

شكل (6): بطاقة النشاط

أرو قصة مستخدماً اللوح المحسوس:

1- اختر قائداً لمجموعتك.
2- اختر كتاباً والشخصيات المحسوسة الملائمة لها.
3- قرر من سيقرأ أو يروي القصة، ومن سيستخدم الشخصيات المحسوسة.
4- خذ أدواراً في القراءة ووضع الشخصيات المحسوسة على اللوح.
5- كن مستعداً لعرض القصة على الصف.
6- سجل النشاط على ملصق (أنظر الرسم 7.6 كمثل على الملصق).
7- تحقق من عملك:

كم كانت القصة المعروضة جيدة ؟

كم كان عمل المجموعة جيداً مع بعضهم البعض.

بالنسبة للأطفال الذين يبدؤون لتوهم بالقراءة، غالباً ما يدخل الأساتذة صوراً تمثل نشاطات تساعد على قواعد القراءة وأدوار حول بطاقات النشاط. مع ذلك، من المهم بالنسبة للأساتذة أن يقوموا بمراجعة هذه اللوائح، فيتعلم حينها الأطفال ما يقولون ويبدءون بقراءة ذلك.

هدف وقت مركز التعلم هو يقرأ الأطفال ويكتبوا بشكل مستقل عن المدرس وفي بيئة اجتماعية. في وقت سابق من البرنامج، لا يثبت معظم الأطفال على مهمة معينة بذاتها لوقت طويل، بل ينتقلون من نشاط إلى آخر. وفي غضون أسابيع، يثبت معظمهم في نشاط واحد أو نشاطين طوال الفترة المخصصة لذلك.

يمضي الأطفال وقتاً طويلاً على مشاريع خلال أوقات مركز التعلم، وبعضهم يستغرق أياماً أو أسابيع في هذه المشاريع،. وعندما تنتهي الفترة المخصصة ولا ينه طفل ما المهمة الموكلة إليه، يخصص مكان للمشاريع غير المنجزة ويعمل عليها الطفل في الفترة التالية. في نهاية كل فترة من فترات مركز التعلم يقوم الطفل بملء ملصق ليعرض ما حدث خلال هذه الفترة. (شكل 7). من الأمور التي تساعد المدرسين المشاركة بالأدوات، والكتب من صفوف أخرى للاستفادة من المزيد من الأدوات: تحضير قصص مسجلة، قصص محسوسة، وأسطوانات أفلام لاستخدامها في مركز الإصغاء. ويمكنهم تأليف قصص نموذجية يصيغونها في صورة كتب لمكتبة الصف. فالمشاركة في هذه النشاطات تزيد الإحساس بالملكية واحترام الركن (Morrow, 1997).

شكل (7): نموذج الملصق

الملصق: ضع دائرة، أو رسماً، أو أكتب عما قمت به خلال وقت مركز التعلم:

الاسم ______________________________

النشاط ______________________ التاريخ __________

أصغيت لقصة مسجلة	قرأت بمفردى	قرأت لصديقى	أخبرته عن فيلماً
أشياء أخرى	صنعت قصة محسوسة، فيلما ، أو رسما	كتبت قصة	أخبرته عن قصة محسوسة

اكتب أو ارسم ما قمت به:

Source: Adapted form: L. M. Morrow, 1997. In The literacy Center. Contexts for Reading and Writing. York, Me: Stenhouse

دور المدرس في الوقت المخصص لمركز التعلم

إلى جانب إعداد البيئة ونماذج نشاطات التعلم، يلعب المدرس أيضاً دوراً هاماً أثناء الوقت المخصص للمركز. إذ يتداخل المدرسون مع الطلاب بالطرق التالية: (1) تسهيل النشاطات أو المساعدة على انطلاقها، (2) تسجيل سلوكيات نشاطات التعلم عند الحاجة لنماذج، (3) مشاركة نشاطات الأطفال، و (4) إعطاء النموذج الطيب للقراءة والكتابة المتعين. إن الهدف من هذا الوقت، على أي حال، هو أن يتعلم الأطفال توجيه أنفسهم بأنفسهم ضمن النشاطات المنتقاة.

إن الجهود المبذولة لمساعدة الأطفال على الاستقلالية في أثناء الفترة المخصصة لمركز التعلم سيستفاد منها بأقصى درجة عندما يعمل الأساتذة مع مجموعات صغيرة من أجل منهج القراءة الموجه. فخلال هذا المنهج، يكون أغلب الأطفال، مندمجين بالعمل مع الأستاذ، ويحتاجون لهذا الاندماج بشكل منتج في نشاطات التعلم المستقلة. إن أدوات المركز المستخدمة مع المجموعة الصغيرة في منهج القراءة الموجه قد تحتاج لأن تكون أكثر هدوءاً ومركزة أكثر على المهارات خلال الوقت المخصص لمركز التعلم، إلا أن شكل العمل الأحادي يكون بالشروط الآنفة الذكر. وهذا أمر ضروري لما يجب إنجازه خلال حصة تعليم فنون اللغة.

التعليم المتطور للمهارات خلال فترة مركز التعلم

إن المعلومات المتجمعة من أبحاث مختلفة عن الطلاب الذين شاركوا في فترات القراءة والكتابة المستقلة أظهرت العديد من نشاطات التعلم التي تنتج أثناء هذه الفترة (Morrow, Sharkey, & Firestone, 1994). لقد كانت هذه النشاطات ذات توجيه ذاتي ومؤثرة لدى الأطفال في صنع قراراتهم عن نوع العمل الذي سيقومون به وكيفية قيامهم به من خلال خططهم. إذ يقرأ الأطفال الكتب ويكتبون القصص كما يشاركون أيضاً في مشاريع نشطة يدوية، مثل صنع عروضات دمى لقطع كانوا قد كتبوها أو قرؤوها. وقد تمت كل النشاطات ضمن مجموعات من اثنين إلى خمس طلاب، وكانت تتطلب تعاوناً وزمالة. كانت المجموعات مؤلفة من جنس واحد أو الجنسين معاً، وكانت هناك صداقة تجمع بينهم. تولى الأطفال مسألة تعلمهم وبرهنوا عن استخدام القراءة الشفهية، والقراءة الصامتة، والكتابة، أثناء تبيانهم لتطور الفهم لديهم في مسألة التعلم وبطرق مختلفة.

تعرّض فترة التعلم الأطفال للقراءة والكتابة بأشكال مختلفة، وتوفر لهم الفرصة لانتقاء خيار من هذه الخيارات. وهي مقاربة إيجابية باتجاه حث الاهتمام على القراءة والكتابة، كما أنه وقت للتدرب على وتعلم المهارات. وكما ذكر آنفاً، يمكن تعليم ذلك بشكل مختلف عن القراءة الصامتة، وما سماه البعض **ورشة عمل القراءة والكتابة**. إذ أنه من عناصر الاختيار، هناك مستوى خاص بكل فرد: موهوب، متوسط، والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. إذ يعمل الأطفال من وضعيات اجتماعية مختلفة مع بعضهم البعض، ويتشاركون اهتمامات مماثلة. كما أن الأطفال الذين يتحدثون لغات أخرى هم موضع ترحيب كإعطاء أدوار في هذه المجموعات في عروضات الدمى والقصص المحسوسة، كما يأخذون أدواراً يستطيعون من خلالها الإحساس بالمشاركة.

إنني أعمل بشكل مستمر مع الأساتذة من أجل تطبيق البرامج معهم بشكل مماثل للبرامج الموصوفة هنا. أقوم بزيارة الصفوف بشكل دوري. كما كنت أعمل مع السيدة جاكوبز (Jacobs) التي تدرّس الصف الثاني ابتدائي في مدرسة الولاية، عملت معها طوال العام الدراسي. قمت بزيارة صفها في آخر يوم دراسي لتوديع الأطفال. كنت والسيدة جاكوبز نتشاطر الإحساس بالفخر عندما كنا نراقب الأطفال في آخر إنجازاتهم لتلك السنة الدراسية. شاهدنا بعض الأطفال يقفزون على السجاد أو يستلقون على الأرائك في مركز التعلم مع كتب في أيديهم اختاروها بأنفسهم. كان لويس وريمون منحشران في كرسي هزاز، وتشاركا في هذه القراءة كتاب واحد. أما مارسيل، وباتريك وروزينجيلا ((Marcel, Patrick, and Roseangela) فكانا متقوقعان تحت أحد الأرفف "منطقة خاصة" مليئة بالحيوانات المحشوة. وكانوا يأخذون أدواراً في القراءة.

كانت تيشا وتيفاني (Tesha and Tiffany) على الأرض مع لوح محسوس، وشخصيات مقصوصة من قصة "**صبي كعكة الزنجبيل**"، كانوا يقرؤون القصة ويتداورون الشخصيات. "اركض، اركض بأقصى سرعتك! لا تستطيع النيل مني، فأنا رجل كعكة الزنجبيل!".

أربع أطفال كانوا يستمعون إلى شرائط من خلال سماعات الأذن، كانت الشرائط لموريس سانداك بيير (Maurice Sendak's Pierre) (1962)، كان كل منهم يحمل نسخة من الكتاب ويقرأ مع القارئ في الشريط المسجل، "لا آبه، لا آبه". أما ياسين وشواني (Yassin and Shawni) فكانا بصدد كتابة قصة معاً ويتبادلان الأفكار سوياً.

كان مع تايرون (Tyrone) كتاب كبير وزع منه عدة نسخ على أطفال آخرين عن نفس النسخة لكن بحروف أصغر قليلاً. كان يلعب دور الأستاذ، يقرأ للآخرين، ويتوقف أحياناً ليسأل من يحب أن يقرأ الآن.

سأل ليون (Leon) تامايكا (Tamaika) إذا ما كنت ترغب بسماع قصة، كان قد كتبها. وافقت على ذلك وقرأها لها. وعندما انتهى من القراءة، اقترحت عليه أن يمثلا قصة ليون مع دمى، وقاما بذلك فعلاً. خلال التمثيل، تصرف ليون كمخرج المسرحية. فقد كان يعلم قصته جيداً ويعرف أدوار شخصياته وأراد أن تتحرك هذه الشخصيات بطرق تظهر مقصده.

الكثير من المعلومات المناقشة هنا تمثل نتائج الأطفال التي تتضمن ملاحظة الصف والتداخل في صفوف الحضانة وحتى الصف الثاني ابتدائي. وقد شارك الأطفال في هذه الصفوف في برامج تعليمية تتضمن نشاطات تم وصفها في هذا الكتاب. وقد حقق هؤلاء الأطفال نتائج عالية في امتحانات فهم النصوص المقروءة، والقدرة على إعادة سرد القصص وكتابتها، والقدرة على خلق قصص نموذجية شفهية ومكتوبة من خلال إدخال عناصر الرواية التي تمليها بنية القصة أكثر من الطلاب الذين لم يشاركوا في هذا البرنامج. كما أظهر الطلاب في الصفوف العلاجية تحسناً ملحوظاً في استخدام التعقيدات اللغوية والمفردات المعقدة (Morrow, 1990, 1992; Morrow, O'Connor, & Smith, 1990).

كما أجريت مقابلات مع الأساتذة والأطفال لتحديد مواقفهم حيال الوقت المخصص لمركز التعلم، وحيال البرنامج بشكل عام. وقد علّق الأساتذة أن الأطفال قد أحبوا مركز التعلم تحديداً إذ كانوا قادرين على:

- اختيار نشاطات يرغبون القيام بها.
- اختيار الكتب التي يودون قراءتها.
- اختيار لأن يعملوا بمفردهم أو مع زميل.
- اختيار أدوات يدوية الإجراء مثل الدمى واسطوانات الأفلام.

كما ذكر الأساتذة أن الأطفال كانوا يستمتعون بوقت مركز التعلم لأن الكل كان يشارك في أنشطته، كما واجهتهم بعض المشاكل المتعلقة بالنظام.

نوّه الأساتذة بالأشياء التي تعلمها الأطفال والتي كانت:

- العمل مع الآخرين والتعاون مع بعضهم بعضاً.

- كانوا مستقلين ويتخذوا قرارات.
- أحسوا ببناء القصة من القصص التي أصغوا إليها وقرئت لهم، قدرة أكثر على فهم النصوص، وتطور المفردات لديهم.
- تقدير الكتب والتعرف إلى أنواع مختلفة من أدب الأطفال.
- المعرفة بأسماء المؤلفين والرسامين، وزيادة المعلومات العامة من كمية القراءات التي تعرضوا لها.
- أن زملاءهم يمكنهم أن يدرسوهم وكانوا يرغبون فعلا بذلك.
- الرغبة في القراءة والكتابة.

من خلال مشاركتهم في هذا البرنامج، قال الأساتذة أنهم تعلموا ما يلي:

- أن البيئة الاجتماعية العائلية التي تخلقها القراءة والكتابة المستقلة تؤدي للتعلم.
- أن الأطفال قادرين على نشاطات القراءة والكتابة المستقلة بطريقة جماعية ومتعاونة، كما أنهم تعلموا من بعضهم بعضاً.
- أنه عند وجود اختيار لنشاط ما وبمشاركة زميل يمكن العمل معه، يختار الأطفال - وعلى اختلاف مستويات قابلياتهم وقدراتهم، يختارون العمل مع الآخرين.
- أن هناك خصوصية لكل فرد - فالأطفال المتقدمون في القراءة والأقل تقدماً - متساوون في هذا البرنامج.
- جعلني هذا البرنامج أكثر مرونة وعفوية، كما جعلني متعلماً أكثر من كوني أستاذاً.
- أن الأطفال الذين لم يكونوا على استعداد للمشاركة في القراءة والكتابة، تمكنوا من ذلك أثناء الوقت المخصص لمركز التعلم. وأظن أن السبب أنهم هم الذين يقررون نوع العمل الذي سيقومون به.

أثناء مقابلات الطلاب، سئل الأطفال ماذا تعلموا في برنامج مركز التعلم، وكانت إجاباتهم:

- تعلّمنا أن القراءة يمكن أن تكون أمراً ممتعاً.
- وقرأنا وكَتبْنا بشكل أفضل لأننا نقرأ كثيراً وتقرأ كتباً حقيقية.
- وتعلمنا أن تفهم ما تقرأه كما تعلمنا الكثير من الكلمات الجديدة.

- تعلمنا أن نقرأ جيداً إذا لم تكن القراءة فعلاً جيدة، لأن الأطفال الذين يجيدون القراءة يمكن أن يساعدوا غيرهم.
- تعرفنا إلى مؤلفين ورسامين وأنهم اناس مثلنا فتظن حينها أنه يمكن أن تصبح منهم.
- ما الذي يعجبك في البرنامج الأدبي؟
- تجعلك ترغب بالقراءة والكتابة؛ فهو أمر ممتع وتشعرك بالسعادة.
- يمكنك أن تختار ما تريد قراءته، سواء كتب كبيرة أو كتب صغيرة، أو حتى كتب سهلة أو كتب صعبة.
- يمكنك أن تكتب قصصاً.
- يمكنك صنع قصص محسوسة؛ أو قصص مسجلة، أو قصص عن طباشير متكلمة؛ أو قصص شرائط أفلام؛ وكلها أمور ممتعة، كما يرافقها دائماً كتب خاصة بها.
- في الوقت المخصص لمركز التعلم، تقرأ المدرسة لك، وهو ما لا تفعله في حصص القراءة العادية.
- أثناء الفترة المخصصة لمركز التعلم، تتحدث المدرسة معكم كل على حده كصديقة؛ في الحصص العادية تتحدث مع الجميع (Morrow, 1992).

وقد كان واضحاً عند التحدث مع المدرسين، أن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة قد حضروا هذا البرنامج. وقد وصفت السيدة نيتو (Nitto) حادثاً يتعلق بطفلة كانت تذهب إلى غرفة الملجأ يومياً لأن قدرتها على القراءة كانت ضعيفة جداً. تبعاً لما قالته السيدة نيتو، لم تقرأ شارلين (Charlene) أبداً بصوت عال. وفي أحد الأيام، لاحظت السيدة نيتو أنها كانت تقرأ بصوت عال لدمية فأرة وهي تجلس في الكرسي الهزاز. عرضت السيدة نيتو خدماتها بشكل إيجابي، واستمرت القراءة بصوت عال خلال حصص القراءة والكتابة المستقلة.

أما السيد آبر (Abere) فقد وصف موقفاً أخراً مع طفلة ثنائية اللغة كانت قدرتها في اللغة الإنجليزية محدودة. ولم تكن هذه الطفلة تتفوه بكلمة واحدة في الصف. وخلال إحدى حصص القراءة والكتابة المستقلة، لاحظ السيد آبر تاشا (Tasha) وهي تتصرف كمدرّسة مع مجموعة من الأطفال نظمتها بنفسها. وطلبت من كل واحد منهم أن يقرأ على انفراد.

أما مارسيل فكان طفلاً موهوباً في الصف ولكن إنجازاته كانت قليلة. وكان منزوياً

بمفرده معظم الأوقات. بعد شهرين من حضوره لحصص القراءة والكتابة المستقلة، أصبح قادراً على مشاركة زملائه في نشاطاتهم التعليمية. وأول مرة لاحظته فيها مع الآخرين، كان يقرأ الجريدة ويتحقق من الطقس في أرجاء أخرى من البلد.

طلب باتريك (Parick) من مارسيل أن ينظر إلى الجريدة بدوره. وكان باتريك مستمتعاً بذلك، ثم انضم إليهما دايفيد (David) . قرأ الثلاثة معاً وتناقشوا في برودة وحرارة الطقس في فلوريدا، وغيرها.

كانت هناك الكثير من الحكايات المتأتية من مركز التعلم، تصف كيف استطاع الأطفال أن يجدوا طريقهم للمشاركة بالرغم من بعض المشاكل المحددة. وقد علّق أحد الأساتذة، "بدا وكأن كل طفل من الأطفال كان يجد ما يقوم به خلال القراءة المستقلة والكتابة المستقلة، ويقوم به بشكل جيد". كما كانت الفترة المخصصة لمركز التعلم وقتاً ممتازاً لدعوة الآباء للمشاركة بالنشاطات. كنا ندعو الآباء باستمرار وكانوا بدورهم مشاركين نشطين.

إن التوجيهات الموجودة في هذا الكتاب لتطوير مواقف إيجابية حيال القراءة، تجسد مقاربة هولليداواي (Holdaway) (1979) التطورية للتعلم. فهذه المقاربة تلقي الأضواء على قليل من التعليم كثير من التعلم)، وتعلم ذلك بشكل موجه ذاتياً أكثر من توجيه البالغين للأطفال. والاقتراح المقدم هنا هو أن يوفر المدرس بيئة غنية بالأدوات والنشاطات التي يختار الأطفال من بينها ما يريد ، بالإضافة إلى المضمون الاجتماعي الذي ينخرط فيه الأطفال بشكل نشط مع زملائهم، ومدرسيهم، ومع هذا الأدوات كذلك. كما يجب أن تكون هذه البيئة تنافسية أكثر منها تعليمية، وتقدم أمثلة حية عن مهارات القراءة بشكل عملي. ويقدم الأساتذة أنفسهم كنماذجة منغمسة في نشاطات التعلم.إذ يشكلون بذلك مصادر دعم وتعزيز إيجابي للسلوكيات الملائمة لدى الأطفال. ومن خلال نشاطات تعلم منظمة باستمرار ومع توفر مراكز تعلم مريحة وجذابة، مليئة بالكتب والأدوات التي تخلق الاهتمام والمشاركة النشطة، يربط الأطفال عمليتي القراءة والكتابة بالمتعة كما يطورون تقديرهم للكتب. إن منح الأطفال وقتاً لاستخدام مركز التعلم والمشاركة في نشاطات القراءة والكتابة المستقلة، يدعم اكتسابهم للمهارات من خلال تدريبات مشوقة، ممتعة، ومختارة بشكل ذاتي. إن نتاج كل ذلك ليس فقط أطفالاً تعلموا القراءة والكتابة فقط، بل أطفالاً يختارون وعن طيب خاطر أن يقرؤوا ويكتبوا.

تقييم القراءة والكتابة المستقلة خلال الفترة المخصصة لمركز التعلم

يجب إجراء تقييم للنجاح الذي أصابه البرنامج الذي يجسد وضعيات مادية واجتماعية لتعلم القراءة والكتابة، بشكل دوري. في البرامج، لقد كان الأساتذة يناقشون عادة مواضيع متعلقة بالوقت المخصص لمركز التعلم، مثل مساعدة الأطفال الذين لم يختاروا مهمات، وتشجيع مختلف الأطفال على العمل الجماعي، مساعدة الأطفال على اختبار نشاطات مختلفة، ومنح كل طفل بدوره دور قائد المجموعة لفترة معينة. فهذا يساعد الأساتذة على تقييم البرنامج ويبني ثقتهم بأنفسهم وثقتهم بمستوى المهارات على حد سواء.

يراقب الأساتذة صفوفهم أثناء الفترة المخصصة لمركز التعلم، لملاحظة أي الأطفال كان يقوم بمهمة ما، وأي الأطفال يحتاجون مساعدة للبدء، وأي النشاطات اختار الأطفال المشاركة بها. كما يقومون بين فترة وأخرى تغييرات في إدارة الوقت المخصص لمركز التعلم لتعزيز ودعم الإنتاجية.

كان الأساتذة يدونون حكايات ونوادر عن النشاطات، كما يجمعون نماذج كتابية. كانوا يسجلون شرائط سمعية صوتية للمجموعات عن العمل وعن مستوى أداء المهمات المنجزة. كان الأطفال منهمكون في تقييم نشاطاتهم أثناء فترة مركز التعلم. كانوا يناقشون شكل تعاونهم ونوعية مهماتهم المنجزة. أثناء عرض النشاطات المنجزة، يقدم الزملاء انتقادات بناءة. وقد سئل الأطفال عن اقتراحاتهم لتحسين البرنامج وتحديد الأدوات والكتب التي يرغبون في إضافتها إلى المركز.

كما كان يتناقشون في تصاميم مركز التعلم وكيف يمكن تحسين هذه التصاميم في سبيل زيادة إنتاجية الأطفال. كان الأساتذة يحركون مركزاً من منطقة إلى أخرى ضمن الصف، حيث وجدوا مساحة أكبر وأكثر إشراقاً وهدوءاً. كما أضافوا كتباً وأدوات يدوية لزيادة فرص الأطفال في الاختيار. إن نموذج تقييم زاوية التعلم أدناه توفر سبيلاً لتقييم أدوات مركز التعلم المتوفرة حالياً وتلك التي يحتاج إليها المركز.

نموذج تقييم زاوية التعلم

		نعم	لا
.1	يشارك الأطفال في بعض مراحل تصميم زاوية التعلم (يطورون قواعد، ويختارون اسماً للمنطقة المخصصة، ويطورون الأدوات المساعدة، الخ...)	☐	☐
.2	تتواجد الزاوية في قسم هادئ من الغرفة.	☐	☐
.3	أن تكون الغرفة مريحة وسهلة.	☐	☐
.4	أن يكون جزء من المنطقة منفصلاً عن باقي الغرفة.	☐	☐
.5	أن تتوفر أرفف للكتب من أجل تخزينها مع ملصقات مواجهة.	☐	☐
.6	أن يكون هناك نظام أرشيف لأرفف الكتب (مثل لون يخبر بالموضوع)	☐	☐
.7	توفر أرفف كتب مواجهة للكتب الجديدة	☐	☐
.8	توفر من 5 إلى 8 كتب لكل طفل.	☐	☐
.9	توفر العديد من الكتب التي تمثل من 3 أو 4 مستويات مختلفة من الأنواع التالية: (أ) كتب مصورة، (ب) كتب قصصية مصورة، (ج) الأدب التقليدي، (د) الشعر، (هـ) الأدب الواقعي، (و) كتب المعلوماتية، (ز) السير الذاتية، (ح) الروايات، (ط) كتب سهلة القراءة، (ي) كتب ترفيهية ونكات، (ك) كتب متسلسلة، (ل) كتب عن النسيج، (م) كتب مرتبطة ببرامج تلفزيونية، (ن) المنشورات، (س) الجرائد، (ش) المجلات.	☐	☐
.10	توزع الكتب الجديدة كل أسبوعين.	☐	☐
.11	توفر نظام دخول/خروج الكتب ليتحقق الأطفال يومياً من الكتب.	☐	☐
.12	توفر سجادة.	☐	☐
.13	وسائد مرمية في كل مكان.	☐	☐
.14	توفر كرسي هزاز.	☐	☐
.15	توفر سماعات وقصص مسجلة.	☐	☐
.16	ملصقات عن القراءة (بوسترات).	☐	☐
.17	توفر حيوانات محشوة.	☐	☐
.18	تسمى الزاوية باسم اختاره طلاب الصف.	☐	☐
.19	توافر لوح محسوس وشخصيات محسوسة مع الكتب المرتبطة بها.	☐	☐
.20	توفر شرائط أفلام مع الكتب المطابقة لها.	☐	☐
.21	توفر أدوات للقصص المكتوبة وجعلها في كتاب.	☐	☐
.22	توافر ركن خاص ضمن الزاوية التي يزحف إليها الطفل بغرض القراءة.	☐	☐
.23	وجود نظام أرشيفي لكل طفل ليعرف الكتب التي قرأها.	☐	☐
.24	تشغل الزاوية حوالي 10% من مساحة الصف حيث يجلس من 5 إلى 6 أطفال بسهولة وراحة.	☐	☐

تقييم مواقف الأطفال حيال الكتب

الطريقة الفعالة أكثر لتقييم موقف الأطفال حيال الكتب، هي الملاحظة المباشرة لسلوكهم أثناء إصغائهم للقصص، وأثناء القراءة، أو أثناء النظر بشكل مستقل إلى الكتب. ما مدى الانتباه الذي يعطيه الأطفال للكتب التي يقرؤونها أو التي ينظرون إليها؟ هل يتصفحون الصفحات بسرعة؟ هل ينتبهون للطباعة أو الصور؟ هل يدرسون النص بصمت، وهم يتطلعون بثبات إلى الطباعة والرسومات (Martinez & Teale, 1988)؟ يجب كذلك أن تدونوا ما هي إمكانية أن يختار الأطفال الكتب في وجود خيارات أخرى. في مقابلات ظرفية مع الطلاب، وسؤالهم عن أكثر ما يحبون القيام به في المدرسة أو في البيت قد يظهر اهتماماً في القراءة. أثناء الاجتماعات، أسأل الآباء إذا ما كان أبناؤهم يتطلعون عن طيب خاطر بالكتب، أو يلقون انتباهاً لما يقرأ لهم. وفي نفس الوقت، اسأل الآباء كم يقرءون لأطفالهم. اجمع الوقائع عن البيئة المنزلية للتعلم والتي تساعد على فهم موقف الطفل من الكتب.

توفر الصفحتين 241 و 242 لائحة تحقق لتقييم مواقف الأطفال حيال القراءة والكتابة، إضافة إلى مقابلة تحفيزية من أجل ملف الأدوات التقييمية للطفل (الشكل 8). فهي أدوات مساعدة تخص اهتمام الأطفال بالقراءة والكتابة.

✓لائحة التحقق: تقييم المواقف حيال القراءة والكتابة وحجم القراءة الطوعية والكتابة الطوعية

اسم الطفل ________________ التاريخ ________

	دائماً	أحياناً	أبداً	تعليقات
ينظر إلى الكتب عن طيب خاطر أو يقرأ كتباً في المدرسة				
يطلب أن يقرأ له				
يصغي بانتباه عندما يقرأ له				
يستجيب خلال مناقشات الكتب ويطرح أسئلة وتعليقات على القصص التي قرئت له				
يختار أن يأخذ الكتب معه ليقرأها في البيت				
يكتب طوعياً في المنزل				
يكتب طوعياً في المدرسة				

تعليقات المدرس

شكل (8): المقابلة التحفيزية

الإرشادات: أخبر الطفل أنك ترغب بمعرفة المزيد عما يرغب الأطفال القيام به، وكيف يشعرون حيال القراءة والكتابة. اطرح كل سؤال أثناء المقابلة واقرأ خيارات الإجابات المختلفة.

كم عدد المرات التي ترغب فيها أن يقرأ المدرس للصف؟
(0) كل يوم (1) تقريباً كل يوم (2) ليس دائماً

هل تحب أن تقرأ الكتب بنفسك؟
(0) نعم (1) لا باس (2) لا

ما أكثر ما ترغب به؟
(0) كتاباً جديداً (1) لعبة جديدة (2) ملابس جديدة

هل تخبر أصدقاءك عن الكتب أو القصص التي قرأتها؟
(0) كثيراً (1) أحياناً (2) أبداً

كيف تشعر عندما تقرأ لأحد بصوت عال؟
(0) جيد (1) لا باس (2) سيئ

هل تحب القراءة أثناء أوقات فراغك؟
(0) نعم (1) لا باس (2) لا اقرأ في أوقات فراغي

إذا ما قدم لك أحدهم كتاباً كهدية، كيف يكون شعورك؟
(0) سعيد (1) لا باس (2) لا اكون سعيداً، خيبة امل

هل تأخذ معك كتباً إلى البيت من المدرسة لتقرأها؟
(0) تقريباً كل يوم (1) أحياناً (2) ليس دائماً

أي نوع من القراء أنت؟
(0) إنني قارئ جيد (1) لا بأس بي كقارئ (2) لست قارئاً جيداً

تعلم القراءة هو:
(0) سهل (1) صعب نوعاً ما (2) صعب جداً

هل تحب أن تكتب؟
(0) أجل (1) نوعاً ما (2) أفضل القيام بشيء آخر

هل تكتب في أوقات فراغك؟
(0) كثيراً (1) قليلاً (2) أبداً

ما أكثر ما ترغب في قراءته؟
(0) الكتب والمجلات (1) كتب مدرسية (2) لا شيء

Source: Adapted form L.B. Gambrell. Me and My Reading Scale; 993. In The Impact of Running Start on the Reading Motivation of and Behavior of First Grade Children (Research Report). College Park: University of Maryland, National Reading Research Center.

أفكار من الصف إلى الصف

لقد صنعت التجربة التالية أثناء تدريسي لمجموعات أطفال من مستويات عمرية مختلفة. قد تجدون هذه الفكرة مفيدة في عملية تدريسكم.

■ قصة اللوح المحسوس:

أردت أن أعرّف طلابي على طريقة استخدام اللوح المحسوس كوسيلة لسرد قصص، وخلق قصصهم الخاصة بهم كذلك، مع شخصيات لتلك القصص. اخترت قصة يسهل تجسيدها وموضوع يثير نقاشات متبادلة، كما شجعت فرصة كتابة حلقات إضافية لتلك القصة. كان اسم القصة **أرنب اسمه نات**، رواية غير معروفة. كانت القصة عن "أرنب اسمه نات، رقيق للغاية كالهر، وقادر على تغيير لونه، بكل بساطة." هذا إيقاع مكرر في القصة. والأرنب في القصة أرنب رمادي اللون لا يحب لونه لأنه باهت. ولديه القدرة على تغيير لونه، ولكن في كل مرة يفعل ذلك، يدخل مغامرة غير ناجحة.

عندما عرّفت الأطفال على هذه القصة، طلبت منهم أن يصغوا إلى الألوان المختلفة التي يغيرها نات والمشاكل التي يواجهها كل مرة. ثم أخبرت القصة، مستخدماً شخصيات باني المختلفة الألوان على اللوح المحسوس للمساعدة. عند انتهاء القصة، ناقشنا نات وألوانه المتغيرة. كما ناقشنا نهاية القصة ومعانيها، محاولين ربط كل ذلك بتجارب الأطفال الشخصية. ناقشنا إذا ما رغبوا قط بأن يكونوا أشخاصاً آخرين غير ما هم عليه، وما السبب في ذلك، وهل سيكون ذلك أفضل.

بعد المناقشة، طلبت من الأطفال أن يفكروا بلون آخر يمكن أن يقتبسه نات مع مغامرة ملائمة لذاك اللون كقصة حقيقية. ثم طلبت منهم أن يكتبوا قصتهم ويرسموا ويلونوا أرنباً لإضافته إلى اللوح المحسوس لديهم.

ليندسي (Lindsey) ذات السبع سنوات كتبت التالي:

> "أنا أرنب اسمي نات، رقيق مثل الهر، ويمكنني أن أغير لوني بسهولة." وفجأة أصبح نات أرنباً أحمراً. أحمر مثل التفاحة، وأحمر مثل الكرز، وأحمر مثل سيارة الإطفاء. فجأة كانت مجموعة من النحل آتية. رأت نات باللون الأحمر واعتقدوا أنه تفاحة. وكان النحل يتوجه إلى حيث يجلس نات، كانوا يريدون أن يأكلوه. ثم رأى نات النحل. أخذ يركض ويركض والنحل في إثره. فقال لنفسه وهو يركض، "ليس

جيداً أن يكون لوني أحمر، ولكنني أرنب اسمه نات، رفيق كالهر، ويمكنني أن أغير لوني بكل بساطة".

حصل الأطفال في هذا النشاط، على فرصتهم للمشاركة في تجربة ممتعة مع الأدب. كانوا منهمكين بشكل نشط في المناقشة وفي خلق القصة، مستخدمين القصة النموذج. موضوع هذه القصة والذي يخص الصورة الذاتية للفرد هو عامل مهم من عوامل المناقشة التي تساعد الأطفال على فهم نقاط قوة بعضهم البعض، ونقاط ضعف بعضهم البعض، واحتياجات كل منهم الخاصة.

إن قصة "أرنب اسمه نات" ونموذج الأرنب (شكل 9) في يلي:

أرنب اسمه نات:

(قصة مستوحاة من رواية مجهولة).

(بعد سرد القصة، تمهل قليلاً ثم ضع أرنباً آخراً بلون مختلف على اللوح المحسوس وأعط اسماً لكل أرنب).

الأدوات

خمس شخصيات لأرانب مرسومة بشكل متطابق ولتكن حسب الألوان التالية: رمادي، أزرق، أخضر، أصفر، وبرتقالي. نموذج الأرنب موجود في نهاية القصة.

كان يا ما كان في قديم الزمان، كان هناك أرنب رمادي صغير اسمه نات. وفي أحد الأيام، نظر حوله وشاهد أن كل إخوته وأخواته، أقرباءه وأصدقاءه كانوا جميعهم من اللون الرمادي. ففكر أنه يرغب بأنه يود أن يكون مختلفاً عنهم. فقال:

أنا أرنب واسمي نات
رفيق كالهر
ويمكنني أن أغير لوني
بكل بساطة

وفجأة أصبح لون نات أزرقاً. كان أزرقاً كالسماء، وأزرقاً كالبحر. كان أزرقاً مثل الشفق، وأزرقاً مثل الفجر. كان شعوراً جميلاً أن يكون أزرق اللون. فقرر أن يرى نفسه في البركة. أسرع إلى حافة البركة وتأمل انعكاس صورته في الماء. انحنى أكثر من اللازم، ثم.. غطس في البركة. كانت المياه عميقة ولم يكن يعرف السباحة. ارتعب من الخوف. فأسرع يطلب النجدة. سمعه أصدقاؤه، ولكن عندما جاؤوا إلى البركة كان أزرقاً تماماً مثل

الماء. ومن حسن الحظ، كانت هناك سلحفاة تسبح في الجوار، وساعدت بإيصال نات بأمان إلى الشاطئ. شكر نات السلحفاة. ثم قرر أنه لم يستمتع بأن يكون أزرق اللون. فقال لنفسه:

أنا أرنب واسمي نات

رفيق كالهر

ويمكنني أن أغير لوني

بكل بساطة

هذه المرة، إلى أي الألوان غير لونه؟ أجل، كان اللون الأصفر– أصفر مثل الشمس، وأصفر مثل النرجس البري، أصفر كالكناري. وبدا اللون الأصفر لوناً سعيداً بالنسبة له. إنه فخور جداً بلونه الأصفر، ثم قرر أن يذهب في نزهة في الأدغال. ومَنْ برأيكم صادف في الأدغال؟ صادف قريبيه الأسد والنمر. نظر كل منهم إلى فرو نات الأصفر وقالا، "ماذا تفعل في ذاك المعطف الأصفر؟ المفروض أننا الحيوانان الوحيدان الأصفران في الأدغال." وأخذا يزمجران حتى أرعبا نات فهرول مسرعاً إلى منزله. فقال:

أنا أرنب واسمي نات

رفيق كالهر

ويمكنني أن أغير لوني

بكل بساطة

وهذه المرة، إلى أي الألوان غير لونه؟ أجل، إنه اللون الأخضر. كان أخضراً كالحشيش، وأخضراً كأوراق الشجر. كان أخضراً كالجندب، وأخضراً كالمرجة الخضراء. وبلونه الأخضر الجديد، ظن نات أنه سيثير حسد كل الأرانب الآخرين. وأراد أن يلعب مع أصدقائه الأرانب في المرج. وحيث أن لونه كان بلون المرج، لم يستطع أصدقاؤه رؤيته وهم يركضون فاصطدموا به وأوقعوه. هكذا لم يبق أمام الأرنب نات من يلعب معه عندما كان أخضراً اللون. أن يكون لونه أخضراً لم يكن أمراً ممتعاً بالنسبة له. فقال:

أنا أرنب واسمي نات

رفيق كالهر

ويمكنني أن أغير لوني

بكل بساطة

كيف كان لونه حينها؟ صحيح، كان لونه برتقالياً. كان برتقالياً كالجزرة، وبرتقالياً مثل غياب الشمس، برتقالياً كاليقطين– كان أجمل الألوان على الإطلاق. قرر أن يخرج ويلعب مع كل إخوته وأخواته وأصدقائه. ولكن ماذا حدث برأيكم؟ وعندما رآه أصدقاؤه، توقفوا جميعهم عن اللعب وأخذوا يضحكون، "ها، ها، من منكم سمع بأرنب

برتقالة؟" لم يرد أحد أن يلعب معه. ولم يعد يريد أن يكون برتقالي اللون أبداً. ولم يشأ أن يكون أرنباً أزرقاً لأنه لو وقع في البركة لن يراه أحد لينقذه. ولم يشأ أن يكون أصفر اللون بحيث يخيفه الأسد والنمر. ولم يشأ أن يكون أخضر اللون لأنه حينها سيكون بلون المرج الأخضر ولن يراه أصدقاؤه. لذا قال لنفسه:

أنا أرنب واسمي نات
رفيق كالهر
ويمكنني أن أغير لوني
بكل بساطة

هل تعرفون اللون الذي اختاره هذه المرة؟ أجل، إنكم على حق. غير لونه للون الرمادي. والآن وحيث هو رمادي اللون فكل أصدقائه يريدون اللعب معه. لم يصرخ في وجهه أحد أو يسخر منه. كان رمادياً كالمطر، رمادياً كالفيل، رمادياً كالصفصاف. شعر بالدفء والراحة وهو رمادي اللون. ومنذ ذاك الوقت، كان نات سعيداً دائماً بلونه الرمادي، وقرر أن أفضل ما تفعله هو أن تقبل بنفسك كما أنت.

■ موضوع الخرافة في فترة القراءة والكتابة المستقلة

تحدد السيدة مارتينيز مواضيع الفترات المخصصة للقراءة والكتابة المستقلة. وفيما يلي وصفاً لهذه المواضيع:

خلال عدة فترات من فترات مركز التعلم وعلى مدى عدة أيام، كان موضوع الصف الابتدائي الثاني لدي كتابة الأساطير. فقد كان هذا النشاط يوحي بخيارات للأساطير المقروءة. إذ يختار الطلاب شخصيات حيوانية بعينها ووضعيات معينة، ويكتبون إجابات للأسئلة التالية:

1- ما مشكلة إحدى الشخصيات؟
2- ماذا حدث؟
3- ما الدرس الذي تعلمته هذه الشخصية.

كان الطلاب يعملون في مجموعات ويكتبون أساطير نموذجية، تتضمن مغزى معين. منها: "فكر قبل أن تقدم على عمل ما،" "ليس مسلياً أن يترك المرء منزله،" و "لا تهرب أبداً." بعد درس مصغر عن الأساطير، تليه فرصة للإبداع والخلق أثناء حصص القراءة والكتابة المستقلة، كنت مندهشة من جودة فهم الطلاب لمفهوم الأسطورة وتجسيدهم لشخصياتها عن طريق حوار بينهم، والمغزى الذي كانت تتضمنه كتاباتهم. فخلال هذه الأوقات، كانت المجموعات تخطط، تكتب، ترسم، تبدع، وتنظم عروضات.

لدينا نظام "حميم" مع الصف الأول الابتدائي الذي تدرسه السيدة أوليري (O'Leary)، فهي تعطي الصفوف الفرصة للمشاركة في الخبرات الأدبية. وكان طلابي في السنة الثانية فخورين جداً بتقديم أساطيرهم، التي كان يتلقاها طلاب الصف الأول بترحاب.

نشاطات وأسئلة

1- أجب على الأسئلة الموجهة في بداية هذا الكتاب. اختر مهارة تعلم تعلمها للأطفال بحيث تتناسب والصف الذي ينتمون إليه.

2- اختر مهارة تعلم تعلمها للأطفال بحيث تتناسب والصف الذي ينتمون إليه. اختر قطعة من أدب الأطفال التي تشكل مثالاً عن تلك المهارة واختر تقنية سرد قصة مبدعة تبدو مناسبة للقصة ولتلك المهارة. (مثلاً: شخصيات محسوسة، طباشير متكلمة، قصص صوتية). اخلق أدوات للقصة أخبر مجموعة الأطفال عنها أو زملاء لك. قيم أداءك تبعاً لمعيار سرد القصة الذي تمت مناقشته في هذا الكتاب، وكم كان تدريسك لهذه المهارة جيداً.

3- `قيم مركز التعلم في صف حضانة ما قبل المدرسة. اسرد كل خصائص المركز التي تعكس المعيار الموصوف في هذا الكتاب. واسرد كذلك مواد أخرى يجب إضافتها.

4- راقب أحد صفوف الحضانة في ثلاث مناسبات مختلفة. اسرد كل نشاطات مركز التعلم التي يعمل عليها المدرس والتي تثق أنها تساهم في تطوير مواقف الأطفال الإيجابية حيال القراءة.

5- اكمل ملف التقييم الخاص بالطفل الذي اخترت تقييمه. اجمع ملاحظاتك عن هذا الطفل مستخدماً لائحة التحقق المفصلة في هذا الكتاب فيما يخص تقييم مواقفه أو مواقفها حيال القراءة والكتابة. قابل الطفل بالاستعانة بالمقابلة التحفيزية (رسم 8).

6- أكمل وحدة الفكرة التي بدأتها في الكتاب الرابع. اختر 3 أهداف لبناء مواقف إيجابية حيال القراءة والكتابة وصف ثلاث نشاطات مستخدماً الموضوع الذي سيلبي كل واحد من هذه الأهداف.

نشاطات دراسة الحالة

ارجع إلى قصة "أرنب اسمه نات". اشرح كيف تعزز هذه القصة اهتمام الطفل بالكتب وفق ما تراه. هل كان النشاط ملائماً للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة؟ إذا كان الجواب نعم، كيف ذلك؟ وإذا كان لا، كيف يمكن للمدرس أن يجعله ملائماً؟ هل تعمد المدرس إلى استخدام النشاط لبناء إدراك التنوع الثقافي؟ وكيف يمكن له ذلك؟ اكتب قائمة بأسماء الكتب التي تساعد على إيجاد الدافع لدى الأطفال للقراءة، آخذاً بعين الاعتبار الاحتياجات الخاصة والتنوع الثقافي.

تحفيز التلاميذ على القراءة والكتابة باستخدام أشكال من أدب الأطفال في الصف

إعادة سرد "كتاب القدم" للدكتور سيس

الأهداف: سيكون لدى الأطفال الفرصة :

* للمشاركة بإعادة تمثيل القصّة من خلال عرض تزلج.
* لتوسيع فهمهم لخصائص "كتاب القدم" المعاكسة.

الموادّ: نسخة عن النصّ، كاميرا وفيلم مرئي، دعائم (جوارب، زيّ المهرّج، ماء، فوطة، ضمّادات، قطّ محشو، خنزير غينيّ محشو، كرسيّ، سلّم، كرة)، أدوات لصنع البوسترات (أقلام عريضة، لوحة للبوسترات، أحرف معدنيّة).

النّشاط:

* اقرأ على الأطفال "كتاب القدم".
* قم بإحصاء عدد الصور المختلفة التي سيكونونها بإخبارهم أن الصّور في الكتاب سترتبط بالصّور الذين سيعيدون سنّها.
* كلّف الأطفال بفتح صّفحات معيّنة. اجعلهم يعرضون الأفكار ويعدون قائمةً بالدّعائم التي سيحتاجون لها.
* اجعل الأطفال يصنعون بوسترات لصفحتهم باستخدام لوحة البوسترات، الأحرف المعدنيّة، وأقلام عريضة الخط. شدد على الكلمات المتناقضة في القصّة.
* صوّر الأطفال وهم يعرضون دعائمهم وبوستراتهم تماماً كما تقضي مهمتهم في الصفحات المكلّفين بها في الكتاب.
* اعرض القصّة والأطفال يعيدون رواية كلّ صفحة وهي تبدو على الشّاشة. اجعل الأطفال يستخدمون نغمات صّوت مختلفة عند قراءتهم لعكس الكلمات.

المتّغيّرات:

* ارفع الصور المنتجة عن اللوحات وضعها في طبعة للصف خاصّة بكتاب القدم. ضع الكتاب في مكتبة صفك للأطفال لإعادة رواية القصّة.
* اصنع مجموعة من البطاقات تتضمّن عكس الكلمات من كتاب القدم. اجعل الأطفال يطابقونها بعكس الكلمات لها. ضمّن المجموعات بطاقات فارغة يسجل عليها الأطفال كلماتهم المعاكسة والخاصّة. ويمكن أن تُوضَع هذه الكلمات في كتاب للصف للكلمات المعاكسة مع تمثيل الصف لكتاب القدم.

إعادة سرد قصة اليرقة الجائعة جدًّا لإيريك كارل

الأهداف: سيكون لدى الأطفال الفرصة :

* لإعادة سرد القصّة بالتّرتيب التسلسلي.
* للتعرّف على أيّام الأسبوع وكلمات العدد "واحد" وحتى "خمسة" (بالأحرف).
* لفهم متزايد لدورة حياة الفراشة.

الموادّ: نسخة عن النصّ، أوراق لوحات تابعة للدّعائم: تفّاحة واحدة، كمّثرى، ثلاث برقوقات، أربع حبات فراولة، خمس برتقالات، ورقة نبات واحدة، تشكيلة من الطّعام غير الصّحّيّ، شرنقة وأجنحة الفراشة. ضع قطعةً شريط مغناطيسيّ على ظهر كلّ دعامة (في معظم الحالات، ستلصق هذه الدعائم على سبّورة صفك. وإذا لم يكن كذلك، جرب غطاءً موقد معدن، فهذا سينجح بشكل عظيم!)، وتكتب أيّام الأسبوع وكلمات الأعداد من واحد إلى خمسة على بطاقات الفهرس.

النّشاط:

* حدثهم عن القصّة باستخدام الدّعائم. ادع الأطفال للانضمام إليك في عملية القصّ بالتشديد على نمط القصّة وتشجيعهم على ترديد العبارة المكرّرة.
* استخدم الدّعائم لاستعراض تسلسل القصّة وأيضًا أيّام الأسبوع وعدد الأشياء التي تؤكل في يوم محدّد.

* ساعد الأطفال في مطابقة بطاقات أيّام الأسبوع وبطاقات الأعداد مع الأصناف المأكولة. كن نموذجاً يشرح لهم كيف تستخدم الحرف الأول من كلّ كلمة لفك رموزها. أظهر كيف تفحص الكلمة بوضع إصبعهم على كلّ حرف من الكلمة والتأكّد من أن لكل حرف صوت. أشر إلى "اليوم" المكرّر في كلّ من كلمات أيام الأسبوع.

* ضع أدوات إعادة سرد الرواية مع بطاقات الكلمة في مركز تعلّم الصف لإفساح المجال لمن يرغب بإعادة سرد القصة بشكل مستقلّ.

المتغيّرات:

* أطلب من الأطفال النظر إلى المجلات والجرائد الدورية لإيجاد صور عن الأشياء التي أكلتها اليرقة. يمكن أن يصنع الأطفال كتابهم الصّغير الخاصّ بالقصّة بلصق تلك الصّور على صّفحات يكتبون عليها يوم الأسبوع وكلمة العدد لكلّ شيء تناولته.

كتابة رسالة للدب كوردوروي

الأهداف: سيكون لدى الأطفال الفرصة :

* للتعلم عن أجزاء الرسالة.

* لتطبيق ذاك التعلم بكتابة رسالة إلى كوردوروي.

الموادّ: نسخ من كتابي **كوردوروي وجيب لكوردوروي** لدون فريمان، رسم بياني لتسجيل استجابات الطّلبة، صندوق بريد كبير، "رجل الرسائل"(أنظر الرسم البيانيّ)، رسالة من كوردوروي مكتوبة على ورقة كبيرة، أوراق، مغلفات، وأقلام رصاص لكتابة الرسالة، ودب محشوّ بالقطن.

النّشاط:

* على مدى يومين، اقرأ بصوت عال كتاب كوردوروي. اعرض بعض الأشياء التي ترغب بسؤال كوردوروي عنها أو قولها له لو سنحت لك الفرصة. أطلب من الأطفال القيام بنفس الشيء في حين تسجّل تصريحاتهم وأسئلتهم على ورقة كبيرة.

* في اليوم الثّاني بعد المدرسة، يزور كوردوروي صفك ويترك صندوق البريد الكبير، ودمية كوردوروي محشوة، ورسالة تقول :" أعزائي الأولاد والبنات، أنا سعيد جدًّا لأنكم تقرؤون قصصاً عنّي، وحيث أننا لا نستطيع التحدث وجهاً لوجه، يمكنكم أن تكتبوا رسالة لي وسأجيب عليها! مع حبي، كوردوروي".

* اشرح للأطفال أنهم يجب أن يتعلّموا أولاً كيف يكتبون رسالة للتواصل مع كوردوروي. عرّفهم كيف يعمل "رجل الرسائل" الذي "سينقذ اليوم" ذلك. يعرض "رجل الرسائل" أجزاء الرسالة الثلاثة - العنوان - جسم الموضوع - والنهاية.



* اشرح واعرض مثالاً جزء بكتابة رسالة إلى كوردوروي. أشر إلى التّعليقات والأسئلة المتولدة في اليومين السّابقين.

* أعط الطلبة الفرصة لكتابة رسالة إلى كوردوروي باتباع المثال.

* أرسل الرسائل واستمتع بالمرح عندما يحصل الأطفال على ردود من كوردوروي. (يحب الطلبة الأكبر سناً قراءة الرسائل والرّدّ عليها. فبالنسبة لهم هو نشاط كتابة حقيقي أيضاً).

المتّغيّرات:

* قد يستمتع الأطفال بالاستماع لقصة "ساعية البريد جولي" لجانيت وآلان أهلبيرج.

* أعد صفاً من الطّلبة الأكبر سناً ليكونوا أصدقاء بالمراسلة مع طلابك. شجّعهم على كتابة الرسائل بشكل منتظم.

* عرّف الأطفال بطريقة إرسال الخطابات بالطريقة الإلكترونية.

المعجم

الحديث الجماليّ **Aesthetic talk**

هو شكل من أشكال المحادثات يدور حول الأدب القصصيّ الذي يترجم عبره الأطفال ويناقشوا ما سمعوه أو قرؤوه من الأمور التي تعنيهم.

غير فصيح **Aliterate**

هو الفرد الذي يمكنه القراءة ولكنّ يختار الا يقرأ.

مبدأ الأبجديّة **Alphabetic principle**

معرفة أن الكلمات مكوّنة من حروف.

التّمييز السّمعيّ **Auditory discrimination**

القدرة على السمع، التعرف على، والتمييز بين الأحرف المألوفة، الأصوات المتشابهة/ الكلمات المقفاة وأصوات الحروف.

التّقييم الأصليّ **Authentic assessment**

التّقييم الذي يرتكز على الأنشطة التي تمثّل وتعكس التّعلّم الفعليّ والتّعليم في الفصل.

الطّريقة المتوازنة لتعليم القراءة والكتابة **Balanced approach to literacy instruction**

اختيار النّظريّات والاستراتيجيّات التي تلائم أساليب تّعلّم الأطفال. يمكن استخدام كلاً من الاستراتيجيّات البناءة والاستراتيجيات الواضحة.

الطريقة السّلوكيّة **Behaviorist approach**

هي نظريّة يشكل من خلالها البالغون نموذجًا، وفيها يتعلم الأطفال من خلال التّقليد المشجّع بالدعم الإيجابي.

الكتب الكبيرة **Big books**

كتب من الحجم الكبير مصممة بحيث تسمح للأطفال بالنظر إلى الكلمات المطبوعة وهم يقرؤون.

الدمج **Blend**

هي قدرة القارئ على سماع سلسلة من أصوات الحروف، ثم التعرف عليها ولفظها ككلمة واحدة مدموجة.

Buddy reading **قراءة الزمالة**

مشاركة طفل من صف أعلى في صف الطفل الأصغر سناً والمشاركة بقراءة كتاب قصصي.

Chunk **القطعة**

مجموعة من الأحرف في كلمة ما تم تعلمها كنمط كامل؛ قد تكون هذه القطعة فونوغرام (حروف ذات قيمة صوتية واحدة تتعاقب في عدة كلمات، مثل ماء، سماء، رماد...) أو دوغراف (حرفان يمثلان صوتاً مفرداً)، أو أصوات مدموجة.

Comprehension **الفهم**

عملية نشطة يعلل فيها القارئ ويبني معنى عن النص باستناده إلى معلومات وخبرة سابقة.

Conference **الاجتماع**

الاجتماع مع المدرّس أو أحد الزملاء لمناقشة العمل.

Consonant blends **دمج الأحرف**

حرفين أو ثلاثة، عندما توضع معاً، تندمج في صوت واحد مع الاحتفاظ بصوت كل حرف على حدة.

Constructivist theory **النظريّة الاستنتاجية**

وهي النّظريّة التي ترى التّعلّم كعمليّة نشطة، حيث يبني الأطفال معرفتهم للتّعلّم من خلال حلّ المشاكل، التخمين، والمقاربة.

Context clues **مضامين النص**

استخدام النحو ومعنى النّصّ الدّلاليّ للمساعدة في التعرّف على الكلمة.

Contracts **المهام**

أوراق عمل مخصصة للقيام بنشاطات معينة يقوم بها المتعلّمين على أساس احتياجاتهم، اهتماماتهم، ومستويات القدرة.

Cooperative learning **المعرفة المتعاونة**

هي استراتيجيّة تعليميّة يتعلمن فيها الأطفال معًا من خلال النّقاش والمقارعة.

Cultural diversity **التنوع الثقافي**

بالإشارة إلى الخلفيات الثّقافيّة المتنوعة، واللغات، والعادات والتقاليد، والبيئات الممثلة في مجتمع أكبر أو صف معين.

حل الرموز **Decoding**

التّعرّف على الكلمات باستخدام أصوات الأحرف والتحليل العميق.

الدوغراف **Digraph**

حرفان عندما يوضعان معاً، يشكلان صوتًا جديدًا يختلف عن صوت كل حرف منهما وهما منفصلان.

الإصغاء الموجه ونشاط التفكير (DLTA) والقراءة الموجّهة ونشاط التّفكير (DRTA) **Directed listening and thinking activity (DLTA) and directed reading and thinking activity (DRTA)**

هيكل عمل يعرض الاتّجاهات والاستراتيجيّات لتنظيم واسترجاع المعلومات من نصّ كان الطفل قد قرأه. وتتضمن الخطوات في الإصغاء الموجه ونشاط التفكير أو القراءة الموجهة ونشاط التفكير الإعداد للاستماع/ القراءة مع أسئلة مسبقة ومناقشة، تحديد غرض القراءة، قراءة القصّة، والمناقشة التالية بعد القراءة على أساس الغرض الذي حدد قبيل القراءة.

التّدخّل المبكّر **Early intervention**

برامج، للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة أو هؤلاء الذين "بالكاد يقرؤون" في تعليم الطفولة المبكّرة والتي تعتزم منع المشاكل المحتملة في تطوير التّعلّم. التركيز في هذه البرامج يكون على التّعليم المناسب باستخدام القراءة الأصليّة وتجارب الكتابة.

التّعلّم المتنامي **Emergent literacy**

كما ابتكرت التسمية ماريّ كلاي، يشير إلى محاولات الطّفل المبكّرة والغير تقليديّة في القراءة، الكتابة والاستماع.

منظور التداخل **Engagement perspective**

هو وصف القرّاء الذين وصلوا إلى أقصى إمكانياّتهم، القرّاء الاستراتيجيّون، الاجتماعيّون، المطّلعون والمتحمّسون.

مطبوعات المحيط **Environmental print**

وهي مطبوعة مألوفة في الجوار والبيئة المحيطة، الموجودة غالباً كملصقات على علب الطعام، وإشارات الطّريق.

التعليم الصريح **Explicit instruction**

استراتيجيّة المدرّس الموجهة مع التشديد على تعليم مهمّة والخطوات المحددة التي يحتاجها الطفل لإجادتها.

Family literacy — **التعلم العائلي**

يشير التعلّم العائلي إلى الطّرق المختلفة التي يبادر فيها أعضاء العائلة ويستخدموا التعلّم في معيشتهم اليوميّة.

Fluency — **التأثير**

القدرة على القراءة السهلة واليسيرة. القارئ الطّلق هو القادر على أن يقرأ بمستوى أو أعلى من مستوى الكتب العادية بشكل مستقلّ وفهم ودقّة عاليين.

Functional print — **الطباعة الوظيفية**

الطباعة لغرض مثل العلامات الإعلاميّة، الاتّجاهات، البطاقات، القوائم، والخطابات إلى أصدقاء بالمراسلة ورسائل للوحة الإعلانات.

Gifted — **الموهوب**

القادر على إبراز مواهب غير عادية.

Guided reading — **القراءة الموجهة**

توجيه القراءة الموجه المستخدم عادة في المجموعات الصّغيرة وفقاً لحاجات التّعلّم.

high-frequency words — **الكلمات الكثيرة التّردّد**

والتي تُوجَد كثيرًا في موادّ القراءة للأطفال.

High-stakes assessment — **التّقييم العالي المعايير**

معايير قياسية تحدد نتائجها القرارات الرّئيسيّة بخصوص القطاعات التّعليميّة مثل تقييمات المناطق والترقية.

Inclusion — **التضمين**

تُعْرَضَ في الصف العادي مساعدة خاصة بمعاونة مساعدين تربويّين والمدرّسين المعتادين الذين يخطّطون معًا ويدرّسون كلّ الأطفال. يحصل ذلك بدل أو بالإضافة لوضع برامج للمساعدة الخاصّة.

Independent reading and writing periods (IRWP) — **القراءة المستقلّة وفترات الكتابة**

هو وقت للتداخل الاجتماعي يختار فيه الأطفال من بين الكتب والموادّ الأخرى المتعلّقة بالتّعلّم.

Informal reading inventory — **قائمة القراءات غير الشكلية**

هي اختبارات وديّة غير شكلية لتحديد قراءة الطفل المستقل، والتعليمي، ومستوى الإحباط لديه.

Integrated language arts — **فنون اللّغة المتكاملة**

هي طريقة لتعليم القراءة والكتابة تربط القراءة، والكتابة، والاستماع والمهارات اللغويّة.

Interdisciplinary literacy instruction — **التوجيه الشامل للتعليم**

برامج مخططة ومنهجية ومصممة خصيصاً لتحسين تطوير التعلّم لكل من البالغين والأطفال.

Invented spelling — **اللهجاء المرتجل**

هجاء مخترع لتهجي الكلمات المجهولة بطريقة الهجاء التّقليديّ حيث يشكل عادة حرفاً واحداً مقطعًا بالكامل.

Journal writing — **كتابة اليوميّات**

إدخال ملاحظات مكتوبة في الكومبيوترات المحمولة من قبل الأطفال وتتضمّن: **الحوار**، والذي يتقاسمه عادة الأطفال مع المدرّسين أو الزملاء الذين يستجيبون لما قرؤوه؛ **شخصيّ**، ويتضمن أفكاراً خاصة مرتبطة بحياة الأطفال أو مواضيع ذات اهتمام خاص؛ **الاستجابة للقراءة**، الكتابة للاستجابة على قراءة نص ما؛ **وسجلّ المعرفة**، وهو سجلّ معلومات يتضمن عادةً مناطق محتوى أخرى.

K-W-L — **الرسم البياني م — ا — ت**

استراتيجية معرفية تدعم الفهم عن طريق تقييم ما يعرفه الأطفال، وما يريدون معرفته، وما تعلموه قبل القراءة.

Language experience approach (LEA) — **طريقة اختبار اللغة (LEA)**

طريقة تعليم القراءة التي تهدف إلى ربط اللغة الشفهية باللّغة المكتوبة على افتراض أن ما نفكر به يمكن أن يُقال، وما يقال يمكن أن يُكتَب، وما يُكتب يمكن أن يُقرأ.

Learning centres — **مراكز التّعلّم**

هي مناطق في الصف تمتلئ بمواد نشاط الطالب المستقل التي تركّز على موضوعات الدراسة الحاليّة خلال موضوعات المحتوى وتتضمن مواد التعلّم أيضًا.

Learning disabled — **إعاقة التّعلّم**

وهو إظهار صّعوبة واضحة في اكتساب واستخدام القراءة، الكتابة، الاستماع، التّكلّم، و/أو مهارات المواد الرّياضيّة.

Literacy center — **مركز التّعلّم**

منطقة في الصف تتألف من الزاوية المكتبية ومنطقة الكتابة.

literature-based instruction **التعليم المرتكز على الأدب**

هي طريقة لتعليم القراءة وتستخدم فيها أنواعاً متنوعة من أدب الأطفال كمصدر رئيسي لمادّة القراءة.

literature circles **الحلقات الأدبية**

مجموعات مناقشة تستخدم بهدف تشجيع المناقشات الثّقافيّة عن الأدب بين الأطفال.

literature genre **أنواع الأدب**

نوع معيّن من الأدب مثل كتاب قصصي، كتاب معلوماتي، أو الشّعر.

mainstreaming **الإلحاق**

وضع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة في وضعيات صفوف عادية لجزء أو لكلّ اليوم الدّراسيّ لتوفير التّكامل الاجتماعيّ والتّعليميّ.

mapping and webbing **التّخطيط والرسم**

استراتيجيّات لفهم النّصّ من خلال استعمال رسوم بيانية تصويرية لتصنيف وتنظيم المعلومات. تتعامل الرسوم البيانية مع تمثيلات مفصّلة أكثر.

mental imagery **التخيّل العقليّ**

تخيل القراءات المستخدمة لزيادة الفهم وإيضاح الفكرة.

metacognition **ما بعد الفهم**

إدراك الفرد لإحدى العمليّات العقلية التي تحدث أثناء التّعلّم.

morning message **رسالة الصّباح**

هي رسالة يوميّة عن أخبار تهم الأطفال ويكتبها المدرّس الذي يشير بها إلى مفهوم الكلمات المطبوعة.

narrative writing **الكتابة القصصية**

كتابة القصص.

non-standard english **اللغة الإنجليزيّة غير القياسيّة**

هي شكل جدلي للغة الإنجليزيّة التي تختلف عن الشّكل العاديّ المتعارف عليه في الكلمات، والنّحو، والأنماط اللّغويّة.

الاستهلال **onsets**

الحرف الأول من الكلمة.

برامج اشتراك الآباء **parent-involvement programs**

هي برامج مصممة لمشاركة وإخبار الآباء عن الأنشطة التي ستدعم نموّ تعلّم أطفالهم في المدرسة.

قراءة الرّفيق **partner reading**

قراءة الزملاء مع بعضهم البعض في آنٍ واحد أو تبادل أدوار بالقراءة لبعضهم البعض.

الفونيمات **phonemes**

هي أصوات وقع الأحرف الفرديّة والأحرف المدموجة مع بعضها ويبدو وقعها متشابهاً.

الإدراك الفونيميّ **phonemic awareness**

معرفة أن الكلمات مكوّنة من سلسلة من الأصوات المنطوقة التي تفتقد إذا ما عُزلت للمعنى، والقدرة على سماع تلك الأصوات. تقطيع كلمة ما وإعادة دمجها.

الأصوات **phonics**

استراتيجية تتضمن تعلم مبادئ أحرف الأبجدية للغة، ومعرفة علاقة أصوات الحروف ببعضها البعض. يتعلم الأطفال أن يربطوا الأحرف بالأصوات لمساعدتهم على فك رموز الأبجدية ليصبحوا قراء مستقلين ويستطيعوا نطق الكلمات.

الفونوغرام **phonogram**

سلسلة من الأحرف تبدأ بحرف علة (في اللغة الإنجليزية).

ملف التقييم **portfolio assessment**

هي استراتيجيّة لقياس تقدّم الطّالب الدّراسيّ بجمع عيّنات عن عمله الذي يُوضَع في ملفّ يسمى بملف الإنجاز. وتتضمّن الموادّ: عيّنات عمل الطّالب ككتابة أو رسم، سجل الحكايا، شرائط التّسجيل، شرائط الفيديو، اللوائح، نتائج المدرس في الاختبار الموحّد المقاييس.

طريقة مقاربة الكتابة **process approach to writing**

هي خطوات متضمنة في إنتاج النصّ بما فيه الإعداد للكتابة، المسوّدة، الاجتماع، المراجعة، التصحيح، والإعداد لنشر العمل.

الاستعداد للقراءة **reading readiness**

الاهتمام بالمهارات المتنوّعة قبل الاستعداد للقراءة، مثل التمييز السمعيّ، التّمييز المرئيّ، والمهارات الحركيّة.

Reading Recovery — **استعادة القراءة**

برنامج تدخّل مبكّر ابتكرته ماريّ كلاي يتلقى فيه تلاميذ الصّفّ الأوّل الذين يواجهون صّعوبات في القراءة توجيه مكثّف، وجهاً لوجه، باستخدام تقنيات فنون اللّغة المتكاملة المناسبة.

reading workshop — **ورشة القراءة**

فترة من الوقت تخصّص ليعمل الأطفال على مهارات القراءة، كتب القراءة والاجتماع مع المدرّس.

rich literacy environments — **البيئات الغنية بالتّعلّم**

بيئات غنيّة بالموادّ التي تشجّع على القراءة والكتابة و تدعم التّوجيه.

rimes — **السّجع**

الجزء الذي ينهي الكلمة بحرف متحرّك و يكمل باقي الكلمة. الحرف الاستهلالي والسجع يخلق الكلمات.

running record — **السجّل الجاري**

استراتيجيّة تقييم تتضمّن الملاحظة القريبة وتسجيل سلوك الطّفل في القراءة الشّفويّة. ويمكن استخدام السّجلات الجارية لتخطيط التّعليم.

scaffolding — **الدعائم**

استراتيجيّة يزوّد فيها المدرّسون الأطفال بالنموذج والدّعم لمساعدتهم على اكتساب المهارة.

segment — **التقطيع**

تقطيع الكلمات إلى مقاطع بالارتكاز إلى عناصرها الصّحيحة؛ كلمة فأر هي "ف - أ - ر".

self-monitoring — **المتابعة الذاتيّة**

قدرة الطالب على القراءة وتصحيحه لأخطائه وهو يقرأ.

semantics — **علم الدّلالة**

معنى أن اللّغة هي للتواصل.

shared book experiences — **تجارب التجارب بالكتب**

تعليم القراءة للمجموعات الصّغيرة والكبيرة على حد سواء من خلال اختيار كتب الأدب التي تُسْتَخْدَم فيها الكتب الكبيرة جداً والتي تمكّن الأطفال من رؤية الكلمات المطبوعة والصّور. تسمح الكتب الكبيرة للأطفال بالاستماع والمشاركة في القراءة الفعلية للكتب.

Sight words **الكلمات التي تُعْرَف فوراً**

هي الكلمات التي يعرفها القارئ من مجرد النظر إليها. وبمجرد أن تصبح كلمة ما كلمة معروفة جداً، لا يحتاج القارئ بعدها لاستخدام مهارات تخمين الكلمة.

standards **المعايير**

إنجاز الأهداف التي يتم تعريفها من قبل الولاية أو المستوى القوميّ وتعرّف ما ينبغي أن يعرفه الطلبة في نهاية كلّ سنة دراسية.

standardized tests **الاختبارات القياسية**

تقييم معياري معد تجاريًا نتعرف من النّتائج فيما يخصّ مستوى الطفل ودرجته بالنّسب المئويّة.

story retellings **بنية القصّة**

عناصر القصّة المبنيّة بشكل جيد وتتضمّن المكان، الموضوع، سير الأحداث، واتخاذ القرار.

Sustained silent reading (SSR) **القراءة الصّامتة المتواصلة (SSR)**

وقت مخصص يقرأ فيه الأطفال بصمت.

syntax **النحو**

البنية اللغوية أو القواعد التي تحكم كيف تعمل الكلمات معًا في الجمل.

telegraphic language **اللّغة التّلغرافيّة**

شكل من أشكال الخطابات يستخدمه الأطفال في سن السنة تستخدم فيها الألفاظ التّامّة، مثل الأسماء والأفعال، على سبيل المثال "كعكة، ماما" أما الكلمات الوظيفية، مثل ال التعريف أو أحرف العطف وسواها يتم إسقاطها.

thematic unit **الوحدة الموضوعيّة**

موضوع الدّراسة يتم تعليمه من خلال الاكتشاف عبر كلّ مناطق المنهج.

thinkaloud **التفكير بصوت عال**

استراتيجية فهم يتكلم فيها الأطفال عما قرأوه أو أفكار أخرى تراودهم حيال القصّة.

think, pair, share — **التفكير، المماثلة، والمشاركة**

استراتيجيّة المناقشة التي تربط وقت التفكير بالمعرفة المتعاونة. بعد طرح المدرس للأسئلة، يجعل المدرّس الأطفال أوّلاً يفكّرون في إجاباتهم، ثمّ يماثلونها مع زميل لهم لمناقشة إجاباتهم، وأخيراً، أثناء المشاركة، يتشارك الطلبة بإجاباتهم مع المجموعة.

very own words — **الكلمات خاصّة جداً**

الكلمات المفضّلة التي يولدها الأطفال، مكتوبة على بطاقات الفهرس وتحفظ في وعاء لهم للقراءة والكتابة.

visual discrimination — **التّمييز المرئيّ**

القدرة على ملاحظة التّشابهات والاختلافات ظاهريًّا بين الأشياء، بما فيها القدرة على التّعرّف على الألوان، الأشكال والأحرف.

whole language — **اللّغة الكاملة**

فلسفة تُستخرج منها الاستراتيجيّات في سبيل تطوير التّعلّم. تتضمّن الاستراتيجيّات استخدام الأدب الحقيقيّ، مع التّوجيه المناسب للقراءة، الكتابة واللّغة الشّفويّة في السّياقات المتعاونة والعمليّة وذات المعنى، لمساعدة الطلبة على أن يصبحوا متحمّسين للقراءة والكتابة.

word-study skills — **مهارات دراسة الكلمة**

معرفة أن الكلمة المطبوعة تتضمن استخدام سياق فونيمي ونحو لفهم الكلمات المجهولة، تطوير المفردات التي تعرف بمجرد النظر إليها، واستخدام التحليل البنائي.

word wall — **جدار الكلمة**

لوحة إعلانات أو عرض للصف تظهر كلمات تتردد بانتظام.

writing mechanics — **تقنيات الكتابة**

مهارات مرتبطة بالكتابة مثل الهجاء، الكتابة الخطية، وضع النقاط والفواصل، وترك مسافة بين الكلمات.

writing workshop — **ورشة العمل الكتابية**

فترة من الوقت تخصص ليمارس الأطفال مهارات الكتابة، يعملون على مشاريع كتابية، والاجتماع مع المدرّس.

zone of proximal development — **التّطور التقريبي**

بالاستناد إلى نظريّة فيجوتسكاي، يشير هذا المصطلح إلى الفترة التي تم فيها إرشاد الطفل من قبل بالغ ولم يعد يحتاج لهذه المساعدة. ويسمح الراشد هنا للطّفل بالعمل على سجيته وبمفرده.

المراجع

Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print.* Urbana: University of Illinois Center for the Study of Reading.

Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scott, J. A., & Wilkinson, I. A. G. (1985). *Becoming a nation of readers.* Washington, DC: National Institute of Education.

Bruner, J. (1975). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language,* 3, 1-19.

Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1993). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children: A 1-year follow-up. *Journal of Educational Psychology,* 85, 104-111.

Chomsky, C. (1965). *Aspects of a theory of syntax.* Cambridge, MA: MIT Press.

Clay, M. M. (1975). *What did I write?* Auckland, New Zealand: Heinemann.

Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In J. Cummins (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework.* Los Angeles: Evaluation, Dissemination, and Assessment Center of California State University.

Dewey, J. (1966). *Democracy and education.* New York: First Press.

Ehri, L. C. (1979). Linguistic insight: Threshold of reading acquisition. In T. G. Waller & G. E. MacKinnon (Eds.), *Reading research: Advances in theory and practice* (Vol. 1). New York: Academic Press.

Flood, J. (1977). Parental styles in reading episodes with young children. *The Reading Teacher; 30,* 864-867.

Froebel, F. (1974). *The education of man.* Clifton, NJ: Augustus M. Kelly.

Gesell, A. (1925). *The mental growth of the preschool child.* New York: Macmillan.

Gibson, E., & Levin, H. (1975). *The psychology of reading.* Cambridge, MA: MIT Press.

Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean: Exploration in the development of language.* London: Edward Arnold. 123-133.

Heath, S. B. (1980). The function and uses of literacy *Journal of Communication, 30,* 123-133.

Holdaway, D. (1979). *The foundations of literacy. Sydney*: Ashton Scholastic.

Juel, C. (1994). Teaching phonics in the context of the integrated language arts. In L. Morrow, J. K. Smith, & L. C. Wilkinson (Eds.), *Integrated language arts: Controversy for consensus* (pp. 133-154). Boston: Allyn & Bacon.

Labbo, L. D., Reinking, D., & McKenna, M. (1998). The use of technology in literacy programs. In L. Gambrell, L. M. Morrow, S. B. Neuman, & M. Pressley (Eds.), *Best practices in literacy instruction.* New York: Guilford Press.

Mason, J. (1980). When do children begin to read? An exploration of four-year-old children's letter and word reading competencies. *Reading Research Quarterly,* 15,203-227.

Mason, J., & McCormick, C. (1981). *An investigation of pre-reading instruction: A developmental perspective* (Technical Report 224). Urbana: University of Illinois, Center for the Study of Reading.

McNeil, D. (1970). *The acquisition of language: The study of developmental psycholinguistics.* New York: Harper & Row.

Menyuk, P. (1977). *Language and maturation.* Cam- bridge, MA: MIT Press.

Montessori, M. (1965). *Spontaneous activity in education.* New York: Schocken Books.

Morphett, M. Y., & Washburne, C. (1931). When should children begin to read? *The Elementary School Journal,* 31, 496-508.

Morrow, L. M. (1983). Home and school correlates of early interest in literature. *Journal of Educational Research,* 76, 221-230.

Morrow, L. M. (1988). Young children's responses to one-to-one story readings in school settings. *Reading Research Quarterly,* 23(1), 89-107.

Pressley, M. (1998). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching.* New York: Guilford Press.

Rousseau, J. (1962). *Emile* (ed. and trans. William Boyd). New York: Columbia University Teachers College. (Original work published 1762)

Rusk, R., & Scotland, J. (1979). *Doctrines of the great educators.* New York: St. Martin's Press.

Teale, W. (1982). Toward a theory of how children learn to read and write naturally. *Language Arts,* 59, 555-570.

Yaden, D. (1985). *Preschoolers' spontaneous inquiries about print and books.* Paper presented at the Annual Meeting of the National Reading Conference, San Diego.

سلسلة



1 تعلم القراءة والكتابة في السنوات المبكرة

2 تحديد حاجات التعلم لدى الأطفال

3 دور الأهل في تعليم القراءة والكتابة

4 اللغة وتطور تعلم القراءة والكتابة

5 كيف يتعلم الصغار القراءة والكتابة

6 تحفيز التلاميذ على القراءة والكتابة

7 تطور مفاهيم الكتب واستيعاب النص

8 مهارات دراسة الكلمة الإدراك الفونيمي

9 الكتابة وتطور التعلم

10 تنظيم وإدارة بيئة التعلم المدرسي



دار الكتاب الجامعي

العين - الإمارات العربية المتحدة

ص.ب: ١٦٩٨٣ - فاكس: ٧٥٤٢١٠٢

هاتف: ٧٥٥٤٨٤٥ - ٧٥٥٦٩١١ (٣) (٩٧١)



ersity Book House

n -United Arab Emirates

Box 16983 - Fax: 7542102

971) (3) 7554845 - 7556911

mail: bookhous@emirates.net.ae Website:www.universitybookhouse.com

وكلاء التوزيع

- المكتبة الصولتية للتربية ت: ٤٩٣٠٩٨٩ الرياض - السعودية
- دار الثقافة للنشر والتوزيع ت: ٤٦٤٦٣٦١ عمان - الأردن
- دار العلوم للنشر والتوزيع ت: ٥٧٦١٤٠٠ القاهرة - مصر
- دار العلم للملايين ت: ٣٠٦٦٦٦ بيروت - لبنان
- المكتبة الأكاديمية للنشر والتوزيع ت: ٢٦٢٠٨١٩ حولي - الكويت